

YHDESSÄ TEHDEN, YKSILÖLLISIN TAVOITTEIN

Työpajalla järjestettävän koulutuksen laatu

Maija Schellhammer-Tuominen

Opinnäytetyö
Tammikuu 2013
Koulutusohjelman nimi
Sosiaali- ja terveysalan joh-
taminen ja kehittäminen
YAMK

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma

SCHELLHAMMER-TUOMINEN MAIJA:

Yhdessä tehden, yksilöllisin tavoittein
Työpajalla järjestettävän koulutuksen laatu

Opinnäytetyö 83 sivua, joista liitteitä 5 sivua
Toukokuu 2013

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia Silta-Valmennusyhdistyksen työpajaympäristössä järjestettävän nivelvaihekoulutuksen, lisäopetuksen ja valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen, laatua. Tutkimuksessa haluttiin selvittää millaisia merkityksiä opiskelijat ja työntekijät antavat koulutuksen laadulle sekä koulutuksenjärjestäjän ja yhdistyksen väliselle kumppanuudelle. Tavoitteeksi asetettiin koulutusten laadun määrittely soveltuvien mittarien luomiseksi.

Opinnäytetyö oli kvalitatiivinen ja siinä käytettiin tutkimuksellisen kehittämistoiminnan menetelmiä. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla opiskelijoita ja henkilökuntaa teemahaastatteluin. Opiskelijahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja työntekijähaastattelut ryhmäkeskusteluina. Aineistoa täydennettiin haastateltavien tuottamalla kirjallisella aineistolla.

Työpajaympäristössä järjestettävän koulutuksen laatu voidaan tutkimuksen perusteella jakaa kolmeen laadun osatekijään. Puitetekijät luovat laadukkaan koulutuksen ei-fyysiset ja fyysiset edellytykset, joita ovat muun muassa hyvä henkilökunta, oppimista tukeva ilmapiiri ja tarkoituksenmukaiset tilat. Prosessitekijät muodostuvat niistä asioista, joita koulutuksessa tehdään ja opitaan, kuten yksilölliset tavoitteet, vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot sekä elämänhallintataidot. Vaikuttavuustekijöihin lukeutuvat ne tulokset, joita koulutuksella saavutetaan. Näitä ovat muun muassa tulevaisuuden suunnitelmien selkiytyminen ja jatkokoulutuspaikka.

Koulutuksen laadun mittaamisen tekee haastavaksi se, että vaikutukset ovat suurelta osin koettuun tai havaittuun muutokseen perustuvia ja tulokset syntyvät viiveellä. Tämän vuoksi mittaamisessa on otettava huomioon jatkokoulutukseen tai työhön sijoittumistietojen lisäksi koetun elämänlaadun muutosta mittaavat mittarit. Yksilöllisten tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi tapauskuvaukset voivat olla mielekäs tapa kuvata tavoitteiden saavuttamista suhteessa lähtötilanteeseen.

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Development and Management of Health Care and
Social Services

SCHELLHAMMER-TUOMINEN, MAIJA:
Working Together with Individual Goals
The quality of Workshop Based Learning

Master's thesis 83 pages, appendices 5 pages
May 2013

The purpose of this thesis was to study the quality of transitional phase education in the workshop environment. The purpose was also to find out what kind of meanings both students and employees give to the quality of education and to the companionship between the organizer of the education and the Silta-Valmennus Association. The goal was to specify the educational standards in order to create eligible measurements and means.

The thesis was qualitative and methods of investigative development were used during the process. The research was actualized by thematically interviewing both the students and the employees. The material completed with the written information was produced by the interviewees.

According to this study, the quality of education in workshop environment can be divided into three qualitative components. The setting creates ~~for~~ both non-physical and physical quality education's premises. The issues which will be done and learned during the education form the components of the process. The effectiveness factors are those results, which will be reached by studying.

It is difficult to evaluate the quality of education because the effects are mostly based on experienced or observed change. The results also arise after a delay.

Key words: quality of education, quality, workshop, transitional phase

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	PERUSKOULUN JA TOISEN ASTEEN NIVELVAIHEEN TOIMENPITEET SYRJÄYTYMISTÄ EHKÄISEMÄSSÄ	8
3	KOULUTUSKUMPPANUUS PERUSKOULUN JA TOISEN ASTEEN NIVELVAIHEESSA	11
3.1	Silta-Valmennusyhdistys ry	12
3.2	Taika-koulutus	14
3.3	Silta-Lisä, tamperelainen pajakoulu	17
4	OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS, TEHTÄVÄT JA TAVOITE	20
5	LÄHTÖKOHTANA KUMPPANUUS, LAATU JA TOIMIVAT PROSESSIT	22
5.1	Kumppanuus	23
5.2	Laatu ja vaikuttavuus	26
5.2.1	Opetuksen ja koulutuksen laatu	28
5.2.2	Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden arviointi.....	31
5.3	Prosessi	33
6	TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT.....	35
6.1	Kvalitatiivinen tutkimus	35
6.2	Tutkimuksen toteuttaminen	38
6.3	Aineiston käsittely ja analysointi	41
6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	44
7	TYÖPAJALLA JÄRJESTETTÄVÄN KOULUTUKSEN LAATU.....	46
7.1	Kumppanuuden laatu	46
7.2	Laatu ja vaikuttavuus nivelvaihekoulutuksessa	47
7.2.1	Laadukkaan koulutuksen puitteet.....	48
7.2.2	Koulutusprosessin laatutekijät	54
7.2.3	Koulutuksen vaikuttavuustekijät.....	58
7.3	Nivelvaihekoulutuksen prosessi	61
8	KEHITTÄMISSUUNTIA KOULUTUSTEN JA KUMPPANUUDEN LAADUN PARANTAMISEKSI	69
8.1	Koulutuksen laadun mittaaminen haasteena ja kehittämisen mahdollisuutena	70
8.2	Koulutusten eroavaisuuden huomioiminen kehittämistyössä.....	71
8.3	Ajatuksia kehittämistyöhön jatkossa	72
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	79
	Liite 1. Teemahaastattelun runko	79

Liite 2. Suostumuskirje.....	80
Liite 3. Suostumus haastatteluun.....	81
Liite 4. Opiskelijoiden laatukukka	82
Liite 5. Työntekijöiden laatukukka.....	83

1 JOHDANTO

Tätä työtä tehdessäni Suomessa käydään suurta syrjäytymiskeskustelua. Syrjäytyminen ja syrjäytymisuhka kietoutuvat voimakkaasti koulutuksen ympärille. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymistä tutkinut Jukka Vehviläinen (2004) kuvaa peruskoulussa syntyvän koulutusidentiteetin ja oman käsityksen omasta koulutettavuudesta. Koululuokissa on yhä enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea ja ohjausta koulussa. Taustalla on mitä moninaisimpia ongelmia. Jos koulunkäynti muodostuu jo peruskoulussa vastenmieliseksi, on vaarana, että päättötodistus jää heikoksi ja nuori ei hae toisen asteen koulutukseen. Alhainen koulutus ennakoi vaikeuksia elämänsä aikana. Peruskouluaikeiset koulukokemukset vaikuttavat toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen ja perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaihe onkin kriittinen hetki nuorten ammatinvalinnan ohjaukselle ja tuelle. (Kuronen 2010, 17–18).

Erilaiset peruskoulun ja toisen asteen väliin kehitetyt nivelvaihekoulutukset ovat osa niistä toimenpiteistä, joilla pyritään ehkäisemään nuorten koulutuksellista syrjäytymistä ja tukemaan niitä nuoria, jotka eivät siirry suoraan perusopetuksesta toisen asteen opintoihin. Nivelvaihekoulutuksilla tarkoitetaan tässä työssä perusopetuksen lisäopetusta, eli ns. kymppiluokkia, ammattistartteja, sekä vammaisten valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta, joka on tarkoitettu erityistä tukea tarvitseville nuorille. Näiden koulutusten tavoitteena on antaa nuorille vuosi lisää aikaa pohtia ammatinvalintaa, kehittää opiskeluvalmiuksia, vahvistaa elämäntaitoja sekä saada yksilöllistä tukea omien tarpeidensa mukaan. Lisäksi nivelvaiheessa nuoria voidaan tukea erilaisilla yksilöllisen ohjauksen toimenpiteillä, jotta koulutuksen ulkopuolelle jääneillä nuorilla pysyisi ohjauksellinen kontakti, joka voi tukea kohti toisen asteen opintoja ja työelämää. (ks. Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Nivelvaihekoulutuksia on kehitetty 2000 -luvulla aktiivisesti erilaisissa hankkeissa ja yhteistyössä perusopetuksen, toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja moniammatillisen yhteistyöverkoston kanssa. Onkin syntynyt monenlaisia yhdistelmiä, joissa yhdistyvät peruskoulun arvosanojen korottaminen, ammatteihin ja koulutusaloihin sekä työelämään tutustuminen ja yksilöllinen tuki. Yhteistä näille kaikille on tavoite poluttaa

nuoria toisen asteen opintoihin ja vähentää toisen asteen koulutuksen keskeyttämistä. Tätä edellyttää myös koulutustakuu ja vuonna 2013 voimaan astunut nuorisotakuu, joka takaa nuorelle ammattiin kouluttamattomalle alle 25 -vuotiaalle paikan koulutuksessa, työpajalla tai kuntoutuksessa kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta.

Silta-Valmennusyhdistyksessä on järjestetty koulutusta kumppanuudessa eri oppilaitosten kanssa jo vuodesta 1995. Kumppanuus eri koulutuksenjärjestäjien kanssa on keskeistä uusien toimintamallien ja oppimisympäristöjen kehittämisessä. Nivelvaihekoulutuksia Silta-Valmennuksessa on yhteensä 4 ryhmää, joista kolme on valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta, yksi perusopetuksen lisäopetusta. Valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta ja koulutuksen aikaista mahdollisuutta suorittaa ammatillisia tutkinnon osia työpajaympäristössä on kehitetty Avartajat-hankkeessa. Perusopetuksen lisäopetuksena järjestettävää Silta-Lisän pajakoulumallia on kehitetty Silta-Lisä-hankkeessa. Kaikissa Silta-Valmennuksen koulutuksissa hyödynnetään tekemällä oppimisen menetelmiä sekä työpajoja oppimisympäristönä.

Hankkeiden aikana toimintamalleja on kehitetty, kokeiltu erilaisia tapoja toimia ja arvioitu, mikä toimii hyvin, mikä vähemmän hyvin. Molemmat hankkeet päättyivät kesällä 2013, jolloin tavoitteena on vakinaistaa tiettyjä hankkeiden kehittämiä toimintamalleja. Hanketyössä haastavaa onkin pysyvän toimintamallin juurruttaminen osaksi organisaatioiden pysyvää toimintaa, erityisesti, jos tämä vaatii taloudellisten resurssien ohjaamista toimintaan hankerahan sijaan.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on määrittää työpajaympäristössä järjestettävän nivelvaihekoulutuksen, Silta-Lisän pajakoulun ja Taika-koulutuksen, laatua soveltuvien laatumittarien luomiseksi. Tutkimuksessa selvitetään millaisia merkityksiä opiskelijat ja työntekijät antavat koulutuksen laadulle sekä koulutuksenjärjestäjän ja yhdistyksen väliselle kumppanuudelle, jotta koulutusten laatua voidaan systemaattisesti arvioida ja kehittää edelleen.

2 PERUSKOULUN JA TOISEN ASTEEN NIVELVAIHEEN TOIMENPITEET SYRJÄYTYMISTÄ EHKÄISEMÄSSÄ

Syrjäytymisen käsitettä alettiin käyttää 1980 -luvulla. Syrjäytymistä on tämän jälkeen tutkittu runsaasti ja syrjäytymiskeskustelua on käyty laajalti yhteiskunnallisesti. Syrjäytymisen käsite on vaikeasti määriteltävissä ja siksi sen käyttöä etenkin yksilön elämäntilannetta kuvaavana tekijänä on kritisoitu voimakkaasti. Syrjäytymistä ilmiönä voidaan tarkastella yhteiskunnan, sosiaalisten ryhmien tai yksilön näkökulmasta. Yksilön näkökulmasta syrjäytymisellä tarkoitetaan usein ongelmien kasautumista, moniongelmaisuutta tai yhteiskunnallisen osallisuuden ulkopuolelle jäämistä. Syrjäytymisen käsitettä tarkasteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mistä syrjäydytään. Tämä tutkimus keskittyy koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn ja sellaisten menetelmien kehittämiseen, joiden avulla nuorten osallisuutta koulutukseen ja sitä kautta yhteiskuntaan voitaisiin lisätä. Näin ollen tässä työssä on perusteltua tarkastella syrjäytymisen käsitettä pääosin koulutuksellisesta ja erityispedagogisesta näkökulmasta. Koulutukselliseen syrjäytymiseen liittyy kuitenkin vahvasti ne kaikki taustamuuttujat, jotka lisäävät syrjäytymisriskiä tai ulkopuolisuutta yhteiskunnan rakenteista. Näitä ovat muun muassa taloudellistekninen rakennemuutos, nopea perherakenteen muutos sekä nuoruuden ikävaiheen pidentyminen. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 128–129; Opetusministeriö 2003, 12–14).

Lämsä (2009) on sosiaalihuollon asiakkuuksia koskevassa tutkimuksessaan havainnut, että syrjäytymisvaara hahmottuu sosiaalityössä usein huolen kautta. Sosiaalityöntekijä on huolissaan asiakkaan tilanteesta, mutta ongelmia ei tunnistettu ja tunnustettu. Syrjäytymisvaaran haasteena on, että ongelmien laadusta ei saada otetta. (Lämsä 2009, 152)

Myrskylä (2011) on tutkinut tilastollisen aineiston avulla nuoria, jotka ovat koulutuksen ja työelämän ulkopuolella. Pelkän peruskoulun suorittaneiden nuorten riski jäädä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle on lähes kolminkertainen verrattuna ammatillisen tutkinnon suorittaneisiin. (Myrskylä 2011, 12). Vaikka syrjäytymiseen vaikuttaa nuoren elämänkulkuun vaikuttavat tekijät laajasti ja koko elämänpiirin kattavasti, ei syrjäytymiskehityksen syynä aina ole opiskelijan tai hänen perheensä sosiaalisten tai yhteiskunnallisten ongelmien kasautuminen. Syrjäytymisprosessi voi käynnistyä myös koulun toimintatapojen seurauksena. Riittämätön ohjaus, epäoikeudenmukainen kohtelu, puutteelliseksi jääneet opiskelutaidot tai tiedot ovat kohdalla saattaneet johtaa tilanteeseen,

jossa opiskelija kokee itsensä epäonnistuneeksi oppijana ja oireilee olemalla luvattomasti poissa koulusta. Tässä valossa perusopetuksella on erityisen suuri vastuu opiskelutaitojen ja -tapojen oppimisessa niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät saa riittävää tukea kotoa. (Opetusministeriö 2003, 15.)

Staattisen tilan sijaan syrjäytymistä on syytä tarkastella muutosprosessina, joka tuottaa syrjäytymistä. Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa kyseessä on syrjäytymisherkkä vaihe, koska elämävaiheeseen liittyy useita muutoksia samanaikaisesti. Tämän lisäksi syrjäytymisen riskiin vaikuttaa yksilölliset muutokset sekä kasautuvat riskit. Yksilötason muutosten lisäksi yhteiskunnassa ja kulttuurissa on tapahtunut sellaisia muutoksia, jotka lisäävät syrjäytymisen riskejä nivelvaiheessa. Näitä ovat muun muassa koulutuksen eriytyminen sekä työelämässä tapahtuneet muutokset, jotka ovat vaikuttaneet vahvimmin vailla peruskoulu jälkeistä koulutusta olevien nuorten mahdollisuuksiin työllistyä. (Lämsä 2009, 36; Jyrkämä 1986; Kuronen 2010, 51–55; Opetusministeriö 2003, 14)

Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaihetta ei voida määritellä ainoastaan kahden koulutusasteen välisenä siirtymänä, vaan vaiheena, jonka aikana nuoret tekevät merkityksellisiä koulutusta ja ammattiuraa koskevia valintoja. Nivelvaihe onkin ymmärrettävä pidempänä siirtymävaiheena, jonka aikana nuori vähitellen selkeyttää omaa ammatillista suuntautumistaan ja tavoitteitaan päätyen jonkinlaiseen varmuuteen elämänsä suunnasta. Koulun/oppilaitoksen tehtävänä on tukea nuorta tässä kehittamisprosessissa. (Opetusministeriö 2005, 10–11).

Perusopetuksessa nivelvaiheen tukea annetaan opetuksen ohella muun muassa uravalinnanohjauksella. Toisen asteen koulutuksessa nivelvaiheen kysymyksenä on pidettävä toisen asteen koulutuksen keskeyttämistä ja koulutusväylän tai -alan vaihtoa, jossa nuori joutuu uudelleen arvioimaan aikaisemmin tekemiään ratkaisuja. Joidenkin nuorten osalta nivelvaihetta pidentää työhön hakeutuminen suoraan perusopetuksen jälkeen, jolloin toisen asteen opinnot saattavat tulla ajankohtaisiksi viiveellä. Kaikista perusopetuksen päättäneistä noin 9 % ei edennyt tutkintoon johtavaan koulutukseen vuonna 2010. Tämä luku vaihtelee vuosittain hiukan, mutta on pysynyt pääosin saman 2000 -luvulla. Osa näistä nuorista siirtyy tutkintoon johtamattomaan koulutukseen, joita ovat mm. valmentava ja kuntouttava koulutus. Kun huomioidaan toisen asteen koulutuksen keskeyttämi-

nen, niin ilman toisen asteen koulutusta jäävien osuus on noin 15 %. (Opetusministeriö 2005, 11; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 22).

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihe näyttää olevan erityisen kriittinen vaihe niille nuorille, joilla on syystä tai toisesta korkeampi syrjäytymisvaara koulutuksesta tai myöhemmin työelämästä. Tähän syrjäytymisvaaraan vaikuttavat monet tekijät. Menestymiseen peruskoulussa ja nivelvaiheen koulutusvalintoihin vaikuttaa muun muassa vanhempien koulutustausta ja sosioekonominen asema. Nuoret eivät siirry perusopetuksesta toiselle asteelle yhtenä ryhmänä, vaan hakeutuvat sinne peruskoulutulosten ja oman taustansa lähtökohdista. Tämän vuoksi nivelvaihe on myös ensimmäinen tosiasiallisesti nuoria erotteleva mekanismi, jossa osa nuorista syrjäytyy koulutuksesta. Nuoren tausta ja aikaisemmat vaikeudet koulussa lisäävät haasteita toisen asteen koulutuksessa. Pirkko Nurmen (2009) väitöstutkimuksen mukaan tärkeimpiä toisen asteen koulutuksen keskeyttämiseen ja valmistumisen hidastumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat sosioekonomiset syyt, tukijoiden puute, heikosti tuetut ja diagnosoimattomat oppimisvaikeudet, kuten luku- ja kirjoitusvaikeudet, aikaisempi huono koulumenestys, huonot koulukokemukset ja niistä johtuva heikko itsetunto. (Nurmi 2009, 84–91); Opetusministeriö 2005, 11; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 22–23).

Mitä pidemmäksi siirtyminen perusopetuksesta toiselle asteelle venyy, sitä haastavammaksi toisen asteen koulutuksen aloittaminen ja sen suorittaminen loppuun muodostuvat. Erityistä tukea ja ohjausta nivelvaiheessa tarvitsevat ne nuoret, joiden siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle pitkittyy tai on vaarassa pitkittyä. Näit ovat ne nuoret, jotka eivät hae lainkaan toisen asteen koulutukseen, hakevat, mutta eivät pääse koulutukseen, eivät ota vastaan saamaansa opiskelupaikkaa, eivät aloita lainkaan opintojaan tai keskeyttävät ne heti opintojen alkuvaiheessa. Tämän lisäksi ohjauksellisen haasteen asettaa pieni osa ikäluokasta, joka jää vuosittain kokonaan vaille perusopetuksen päättötodistusta. (Opetusministeriö 2005, 11; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 22).

3 KOULUTUSKUMPPANUUS PERUSKOULUN JA TOISEN ASTEEN NIVELVAIHEESSA

Oppilaitoksen ja työpajan välistä yhteistyötä on kehitetty eri puolilla Suomea erilaisissa hankkeissa. Yhteistyön kehittäminen perustuu tarpeeseen luoda erilaisia malleja ja mahdollisuuksia nuorten osallisuuden lisäämiseksi ja koulutuksellisen syrjäytymisen vähentämiseksi. Oppilaitoksen ja työpajan yhteistyössä järjestämät koulutuksen voidaan jakaa kolmeen osaan:

- 1) Perusopetusta ja perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaihetta tukevat pajakoulumallit, joiden tavoitteena on tukea peruskoulun loppuunsaattamista tai järjestää lisäopetusta, valmistavaa tai valmentavaa koulutusta työpajaympäristössä hyödyntämällä tekemällä oppimisen menetelmiä.
- 2) Toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittamista tukevat ja koulutuksen keskeyttämistä ehkäisevät työpajajaksot, joiden aikana opiskelija voi parantaa elämänhallintataitojaan ja suorittaa tutkintoon kuuluvia osia
- 3) Työpajalla kokonaan suoritettava ammatillinen perustutkinto, ns. Tuotantokoulumalli, jossa koko tutkinto suoritetaan tuotannollisessa työssä työpajan valmennuksellisessa oppimisympäristössä.

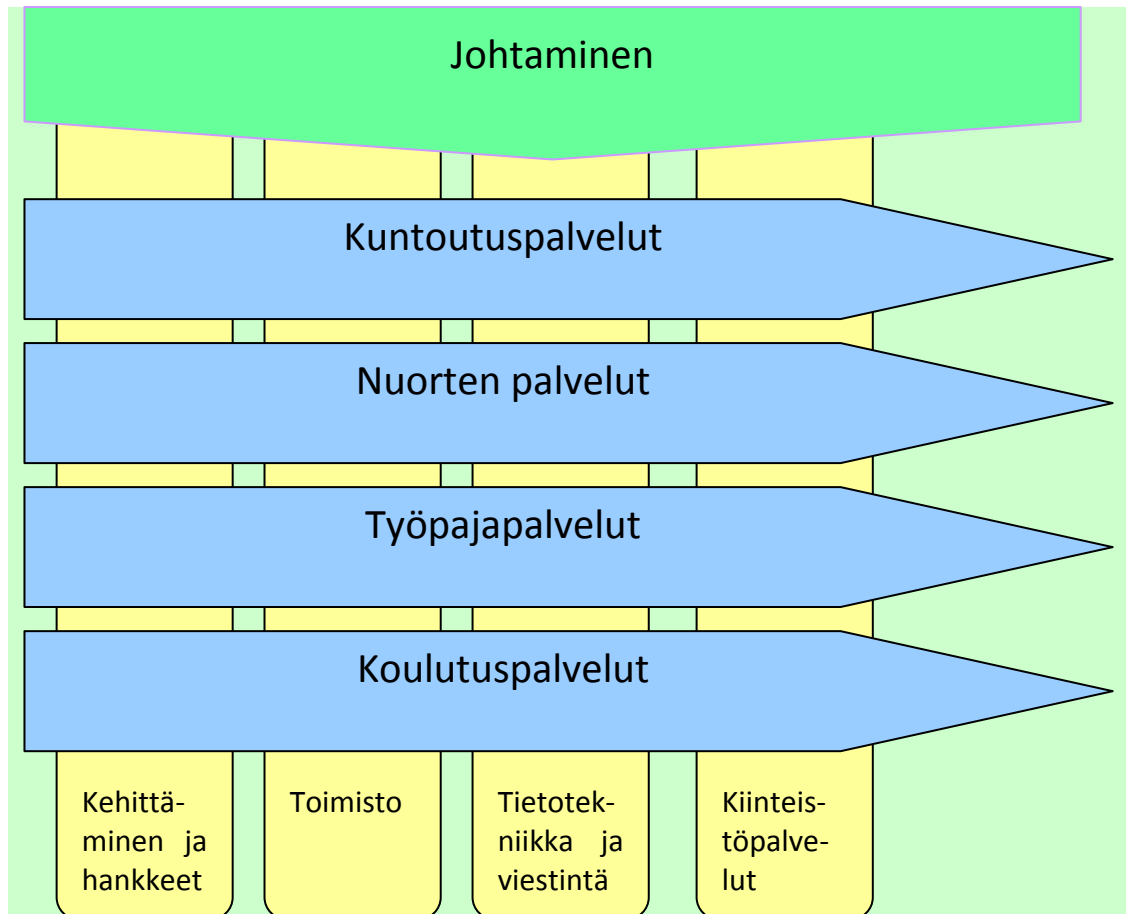
Tausta-ajatuksena työpajaympäristössä järjestettävässä koulutuksessa on tekemällä oppiminen, joka kytkeytyy työpajapedagogiikan käsitteeseen. Työpajapedagogiikan käsitteen määrittelyprosessi on käynnissä valtakunnallisessa Tekemällä oppii -hankkeessa vuosina 2012–2014 (Valtakunnallinen työpajayhdistys). Tavoitteena on vuoteen 2014 mennessä saada määrittelytyö valmiiksi suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja työpajakentän käytäntöihin. Tämä tutkimus sijoittuu esitetyn jaottelun ensimmäiseen osaan, perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaihetta tukevien pajakoulumallien laadun arviointiin.

3.1 Silta-Valmennusyhdistys ry

Silta-Valmennusyhdistys ry on yleishyödyllinen, voittoa tavoittelematon yhdistys, joka tarjoaa julkista palvelujärjestelmää täydentäviä erityispalveluja ihmisille, jotka eivät normaalipalveluilla tule autetuksi. Silta-Valmennusyhdistyksen perustehtävä on ohjata ja tukea ihmisiä saavuttamaan tavallinen elämä. Silta-Valmennusyhdistyksen missio on lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa, osallisuutta ja hyvinvointia auttamalla ja valmentamalla vaikeassa työmarkkina-asemassa olevia ihmisiä vahvistamaan työ- ja toimintakykyään ja löytämään oma paikkansa yhteiskunnassa. Toimintaa ohjaavat arvot ovat ihmisen kunnioittaminen, vastuullisuus, sisu ja yhdessä onnistuminen (Tekemällä turvallisesti tavoitteeseen, toimintasuunnitelma 2011–2012, 4).

Silta-Valmennusyhdistyksessä on tehty laatutyötä paljon 2000 – luvulla, erityisesti vuosina 2005–2007. Laadun arvioinnissa on käytetty Valtakunnallisen työpajayhdistyksen Sosiaalisen Työllistämisen Laadunarviointimallia, STL, joka pohjautuu EFQM-malliin ja jonka pisteytyksessä käytetään CAF-kriteeristöä. Osana laatutyötä Silta-Valmennusyhdistys on käyttänyt benchmarkingia Kiipulan ammattiopiston kanssa. STL-mallia ei ole kuitenkaan koettu parhaiten soveltuvaksi Silta-Valmennusyhdistykselle, joka ei ole ainoastaan työpajatoimija, vaan järjestää myös muita palveluja yhteiskunnallisen tasa-arvon ja osallisuuden lisäämiseksi. Laatujärjestelmän kehittämisen osalta pohditaan ISO 9001 käyttöönottoa. (Tekemällä turvallisesti tavoitteeseen, toimintasuunnitelma 2011–2012, 3)

Silta-Valmennusyhdistyksen Tekemällä turvallisesti tavoitteeseen, toimintasuunnitelmassa vuosille 2011–2012 on määritelty laadun ja jatkuvan parantamisen osalta tärkeimmiksi tavoitteiksi tiedon hallinnan näkökulmasta IMS toiminnanohjausjärjestelmän kaikkien osien käyttöönoton, Sofia asiakashallintajärjestelmän käyttöönoton sekä asiakaspalaute ja vaikuttavuusarvioinnin käyttöönoton. Itsearvioinnin osalta päätavoitteiksi on asetettu sisäisten auditoijien kouluttaminen ja johdon katselmusten käyttöönotto. Jatkuvan parantamisen näkökulmasta sosiaalisen työllistämisen itsearvointimallin mukaista arviointia jatketaan. (Tekemällä turvallisesti tavoitteeseen, toimintasuunnitelma 2011–2012, 4).



KUVIO 1: Silta-Valmennusyhdistyksen neljä ydinprosessia

Silta-Valmennusyhdistyksen toimintaa voidaan kuvata neljän palveluprosessin avulla (Kuvio 1). Koulutuspalveluiden prosessiin kuuluu kaikki Silta-Valmennusyhdistyksessä järjestettävä opetukseen ja koulutukseen liittyvä toiminta. Silta-Valmennusyhdistyksellä ei ole koulutuksen järjestämislupaa, joten kaikki koulutukset järjestetään kumppanuudessa oppilaitosten, koulutuksen järjestäjien, kanssa. Kumppanuudessa järjestettävän koulutuksen tavoitteena on tarjota vaihtoehto koulutuksesta syrjäytymiselle. Tällä tarkoitetaan, että opiskelijoille tarjotaan työpajoilla työyhteisön kaltainen oppimisympäristö, jossa yhdistyvät oppiminen työtä tekemällä ja tehostettu yksilöllinen tuki. Vaihtoehto on saatujen kokemusten mukaan tarpeellinen erityisesti niille opiskelijoille, joille perinteinen ammatillinen koulutus ei syystä tai toisesta sovellu.

Vuonna 2012 Silta-Valmennusyhdistyksen kanssa kumppanuudessa järjestetään ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta (vammainen valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus, valmentava I) kolmessa opetusryhmässä Taika, Työammatti ja Takova. Tuotantokoulumallin mukaista ammatillista koulutusta jär-

jestetään kolmessa opetusryhmässä. Tuotantokoulussa on mahdollista suorittaa autoalan perustutkinto, rakennusalan perustutkinto sekä cateringalan perustutkinto. Koulutuksen järjestäjäoppilaitoksina tällä hetkellä toimivat Tampereen seudun ammattiopisto Tredu (Taika ja Työammatti), Kiipulan ammattiopisto (Takova) ja Ammattiopisto Luovi (Tuotantokoulu, 3 ryhmää). Kaikki opetusryhmät ovat ammatillista erityisopetusta. Lisäksi kumppanuudessa Tampereen kaupungin perusopetuksen kanssa järjestetään perusopetuksen lisäopetusta yhdessä ryhmässä.

Tämän lisäksi Pirkanmaalaisille oppilaitoksille tarjotaan Silta-Koutsi-palvelua, jonka puitteissa opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa opintojaan työpajaympäristössä sopimuksen mukaan. Näiden lisäksi Silta-Valmennusyhdistyksen koulutuspalveluiden kokonaisuuteen kuuluu kehittämishankkeita, joissa kehitetään perusopetuksen lisäopetukseen pajakoulumallia sekä peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten koulunkäyntiä tukevaa nivelvaihevalmennusta ja kesävalmennusta, tuetun oppisopimuksen mallia sekä työpajojen opinnollistamisen kautta laajennetaan eri pajoilla tapahtuvan oppimisen tunnistamisen menetelmiä. Silta-Valmennusyhdistyksen koulutuspalveluissa on yhteensä n. 65 opiskelijaa sekä 12 perusopetuksen lisäopetuksen oppilasta. Tämän tapaustutkimuksen kohteena ovat osana laajempia hankkeita kehitetyt työpaja-oppilaitosyhteistyökoulutukset Silta-Lisän pajakoulu ja Taika-koulutus.

3.2 Taika-koulutus

Taika-koulutusta on järjestetty Pirkanmaan ammattiopiston (nykyinen Tampereen seudun ammattiopisto Tredu) ja Silta-Valmennusyhdistyksen yhteistyönä vuodesta 2009 alkaen. Pirkanmaan koulutuskonserni-kuntayhtymä ja Tampereen ammattiopisto sekä Tampereen lukiokoulutus yhdistyivät 1.1.2013 Tampereen seudun ammattiopisto Treduksi. Tredun perustehtävänä on toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen järjestäminen Pirkanmaalla. Tredu toimii Tampereen kaupungin alaisuudessa, joka järjestää koulutusta isäntäkuntamallin mukaisesti. Koulutuksen lainmukaisena järjestäjänä toimii Tampereen kaupungin osaamis- ja elinkeinolautakunta, joka tilaa palvelusopimuksella tuottajana toimivalta toisen asteen koulutuksen johtokunnalta koulutusta. Tuotantojohtajan alaisuudessa ammatillinen koulutus (=Tredu) ja Tampereen lukiot tuottavat koulutuspalvelut sopimuksen mukaisesti.

Taika-koulutuksen järjestäminen perustuu kumppanuuteen, jossa Tampereen seudun ammattiopisto Tredu osoittaa koulutuksen opiskelijapaikat sekä erityisopettajan. Silta-Valmennusyhdistys vastaa koulutuksen järjestämisestä, tiloista sekä muusta henkilökunnasta. (Silta-Valmennuksen ja Pirkanmaan ammattiopiston välinen koulutuksen yhteistyösopimus ”Taika-koulutus” 2011).

Taika-koulutuksen ryhmässä on 10 valmentavan kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen erityisopetuspaikkaa. Taika-koulutuksen tehtävänä on antaa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille valmiuksia ammatilliseen koulutukseen, työelämään sijoittumiseen sekä oman elämän hallintaan. Koulutus perustuu Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa – opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2010). Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811 määrittelee ammatillisen koulutuksen järjestämistä. 8 a § (9.12.1999/1139) mukaan vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus on laajuudeltaan vähintään 20 ja enintään 40 opintoviikkoa. Erityisten syiden perusteella laajuus voi olla enintään 80 opintoviikkoa. Koulutuksen tavoitteena on valmentaa ja kuntouttaa opiskelijoita ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymistä varten (Valmentava I). Mikäli opiskelijalla ei vammaisuuden tai sairauden vuoksi ole mahdollista siirtyä ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen, on valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen laajuus vähintään 40 ja enintään 120 opintoviikkoa. Tällöin koulutuksen tavoitteena on valmentaa opiskelijaa työhön ja itsenäiseen elämään (Valmentava II). (www.finlex.fi, 13.11.2012)

Taika-koulutuksen käyneet, vähintään 20 opintoviikkoa suorittaneet opiskelijat ovat toisen asteen yhteishaussa oikeutettuja 3 lisäpisteeseen. Nämä lisäpisteet vahvistavat usein merkittävästikin opiskelijoiden mahdollisuutta päästä toisen asteen opintoihin. Erityisesti jos peruskoulun päättötodistuksen arvosanat ovat heikot. Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen keskeiset tavoitteet ovat opiskeluvalmiuksien lisääminen, toimintakyvyn edistyminen, ammatinvalinnan ja työelämävalmiuksien vahvistaminen sekä koulutusalaakohtaisten valmentavien opintojen suorittaminen. (Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet)

Taika-koulutus on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta (Valmentava I). Koulutus toteutetaan Tampereen seudun ammattiopisto Tredun ja Silta-Valmennusyhdistyksen yhteistyönä. Koulutuksessa noudatetaan Tredun valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelmaa. Silta-Valmennusyhdistys vastaa opiskelijan ohjauksesta, opiskelijahuollosta sekä oppimisympäristöstä tiloineen ja välineineen. (Silta-Valmennuksen ja Pirkanmaan ammattiopiston välinen koulutuksen yhteistyösopimus ”Taika-koulutus” 2011, 3)

Silta-Valmennuksen ja Tredun yhteistyö perustuu yhteiseen sopimukseen (Silta-Valmennuksen ja Pirkanmaan ammattiopiston välinen koulutuksen yhteistyösopimus ”Taika-koulutus”), jossa määritellään yhteistyön tavoitteet, toteutettava koulutus ja sen toteutus, taloudelliset vastuut sekä toiminnan arviointi. Yhteistyön tavoite on määritelty sopimuksessa:

*”Sopijapuolten yhteistyön ideana on kehittää toimivia kasvatus- ja opetusmenetelmiä sekä eri toimijoiden yhteistyöhön (mm. yritykset, 3-sektori, oppilaitokset, viranomaiset) perustuvia toiminnallisia, työpajaympäristöissä toteutettavia oppimismalleja ja menetelmiä, jotka edistävät nuorten yksilöllistä ja ammatillista kasvua. Päättävänä on tutkintotavoitteeseen koulutukseen sijoittuminen. **Toimintaa kehitetään Silta-Valmennuksen ja PAO:n yhteisen ”Avartajat” –Esr-projektin avulla.**”*

(Silta-Valmennuksen ja Pirkanmaan ammattiopiston välinen koulutuksen yhteistyösopimus ”Taika-koulutus” 2011).

Taika-koulutuksessa on kehitetty ja pilotoitu ESR-rahoitteisen Avartajat-hankkeen puitteissa mallia, jossa opiskelija voi osana Taika-koulutusta suorittaa ammatilliseen perustutkintoon kuuluvan tutkinnon osan tai osia työpajaympäristössä. Tällöin opiskelija pääsee suuntautumaan valitsemansa alan opintoihin jo valmentavan koulutuksen aikana ja saa suoritettua osan tutkintotavoitteista koulutusta työpajaympäristössä. Tutkintotavoitteeseen koulutukseen siirryttäessä aiemmin opittu on mahdollista tunnistaa ja tunnustaa osaksi tutkintoa. Tällöin opiskelijan on mahdollista suorittaa tutkintotavoitteiset opinnot nopeammin. Erityisopiskelijoiden kohdalla tämä nopeampi eteneminen voidaan hyödyntää vaikeammin opittavien kokonaisuuksien opiskeluun ja taitojen vahvistamiseen.

Taika-koulutuksen kumppanuussopimus on voimassa kevääseen 2013. Tavoitteena on jatkaa koulutusta yhteistyössä Tredun kanssa pysyvänä toimintana. Koulutuksen jatkuvuuden näkökulmasta Taika-koulutuksessa tehtävä kehittämistyö ja laadun parantaminen on merkityksellistä jatkokumppanuuksista sovittaessa ja yhteistä toimintamallia luotaessa Tredun kanssa.

3.3 Silta-Lisä, tamperelainen pajakoulu

Tampereen kaupungin perusopetus järjestää perusopetusta kaikille oppivelvollisuusikäisille tamperelaisille. Opetus järjestetään pääosin kaupungin ylläpitämissä kouluissa. Lisäksi Tampereen kaupunki järjestää perusopetuksen lisäopetusta niille tamperelaisille nuorille, jotka ovat saaneet perusopetuksen päättötodistuksen samana tai edeltävänä vuonna ja eivät ole päässeet toisen asteen opintoihin.

Silta-Lisän pajakoulu on ESR –rahoitteisessa Silta-Lisä –hankkeessa kehitetty lisäopetusmalli, jonka toiminta-ajatus on tekemällä oppiminen ja työpaja oppimisympäristönä. Silta-Lisän pajakoulu on lisäopetusta ja opetuksen järjestämisestä vastaa Tampereen kaupungin perusopetus, hallinnoivana kouluna Kaukajärven koulu. Silta-Lisä tarjoaa nuorelle vuoden lisääikaa miettiä uravalintaansa, kasvaa kohti aikuisuutta, tunnistaa omia vahvuuksiaan ja löytää omalle oppimistyyliilleen sopivia työskentelymuotoja sekä korottaa päättötodistuksen arvosanoja. Silta-Lisä-hanketta on toteutettu kumppanuudessa, jossa Silta-Valmennusyhdistys on päätoteuttaja, Tampereen kaupungin perusopetus ja Tampereen ammattiopisto ovat osatoteuttajia. Silta-Valmennusyhdistys vastaa Silta-Lisän käytännön arjesta, oppimisympäristöstä, tiloista, välineistä ja henkilökunnasta. Tampereen kaupungin perusopetus vastaa opetuksesta, Pajakoulun opettaja on Tampereen kaupungin työntekijä, joka on sijoitettu Pajakouluun. Tampereen ammattiopisto osatoteuttajan vastaa toisen asteen ammatillisiin opintoihin tutustumisesta ja on osaltaan kehittämässä Pajakoulun mallia vastaamaan oppilaiden ohjauksellisiin tarpeisiin siirryttäessä ammatillisiin opintoihin.

Silta-Lisän pajakoulu toimii perusopetuksen lisäopetuksena, jolloin pajakoulu nojaa perusopetuksen lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja perusopetusta koske-

vat lait ja säädökset määrittävät toimintaa. Lisäopetuksen laajuus on vähintään 1100 tuntia. Lisäopetusta varten ei ole määriteltä valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää, vaan lisäopetuksen opetussuunnitelmaan voi kuulua perusopetuksen oppimäärään kuuluvia kaikille yhteisiä oppiaineita ja perusopetuksen valinnaisia aineita ja oppiainekokonaisuuksia. Lisäopetukseen voi kuulua myös ammattiin valmentavia aineita ja työelämään tutustumista. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus korottaa perusopetuksen oppimäärään kuuluvien yhteisten aineiden arvosanoja sekä koulun opetustarjonnan mukaisia valinnaisten aineiden arvosanoja. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1; Perusopetuslaki 628/1998).

Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lisäopetuksen tehtäväksi määritellään jatkaa perusopetuksen tehtävää tukemalla opiskelijan kasvua ja kehitystä sekä ehkäistä syrjäytymistä. Lisäopetuksessa opiskelijan tulee oppia itsenäisyyttä ja vastuullisuutta sekä kehittää itsetuntemustaan, oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, kehittää opiskelutaitojaan ja valmiuksiaan suunnitella jatko-opintojaan ja tulevaisuuttaan. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1).

Lisäopetus on tarkoituksenmukaista järjestää siten, että se tarjoaa opiskelijalle myönteisiä oppimiskokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä. Opiskelijan tulee saada henkilökohtaista ohjausta ja tukea urasuunnitteluun. Lisäopetuksen tavoitteena on, että opiskelija oppii itsenäisyyttä, vastuullisuutta, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä kehittää itsetuntemustaan ja opiskelutaitojaan. Lisäopetuksen aikana opiskelija parantaa jatko-opintoihin pääsyn edellytyksiään ja kehittää taitojaan selvitä erilaisissa elämäntilanteissa. Koska lisäopetuksen oppimäärää ei ole määriteltä valtakunnallisesti, tulee jokaisen opiskelijan ja tarvittaessa hänen huoltajan kanssa suunnitella opinto-ohjelmaan sisältyvät opinnot, henkilökohtaiset oppimistavoitteet ja henkilökohtaisen ohjauksen järjestäminen sekä mahdollisesti tarvittavat muut tukitoimet. Mikäli opiskelija suorittaa hyväksytysti kaikki opinto-ohjelmaansa kuuluvat opinnot, saa hän todistuksen lisäopetuksen suorittamisesta. Suoritettu lisäopetus oikeuttaa se yhteishaussa kolmeen lisäpisteeseen. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1-2, 4).

Silta-Lisän koulutuskumppanuus perustuu kumppaneiden yhteiseen hankkeeseen, joka päättyy kesällä 2013. Tämän jälkeen koulutuksen vakinaistaminen vaatii sopimuksen jatkamista ja Tampereen kaupungin omarahoitusta lisäopetuksen toteuttamiseen kump-

panuudessa Silta-Valmennusyhdistyksen kanssa. Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden määrittelyn tavoitteena on kuvata hankkeen aikana kehitetyn Silta-Lisän pajakoulun toimintatapaa, parhaita käytäntöjä ja kehittämiskohtia. Tavoitteena on kumppanuuden jatkuminen ja pysyvä toimintamalli nuorten peruskoulun päättäneiden jatkoluille ohjaamiseksi.

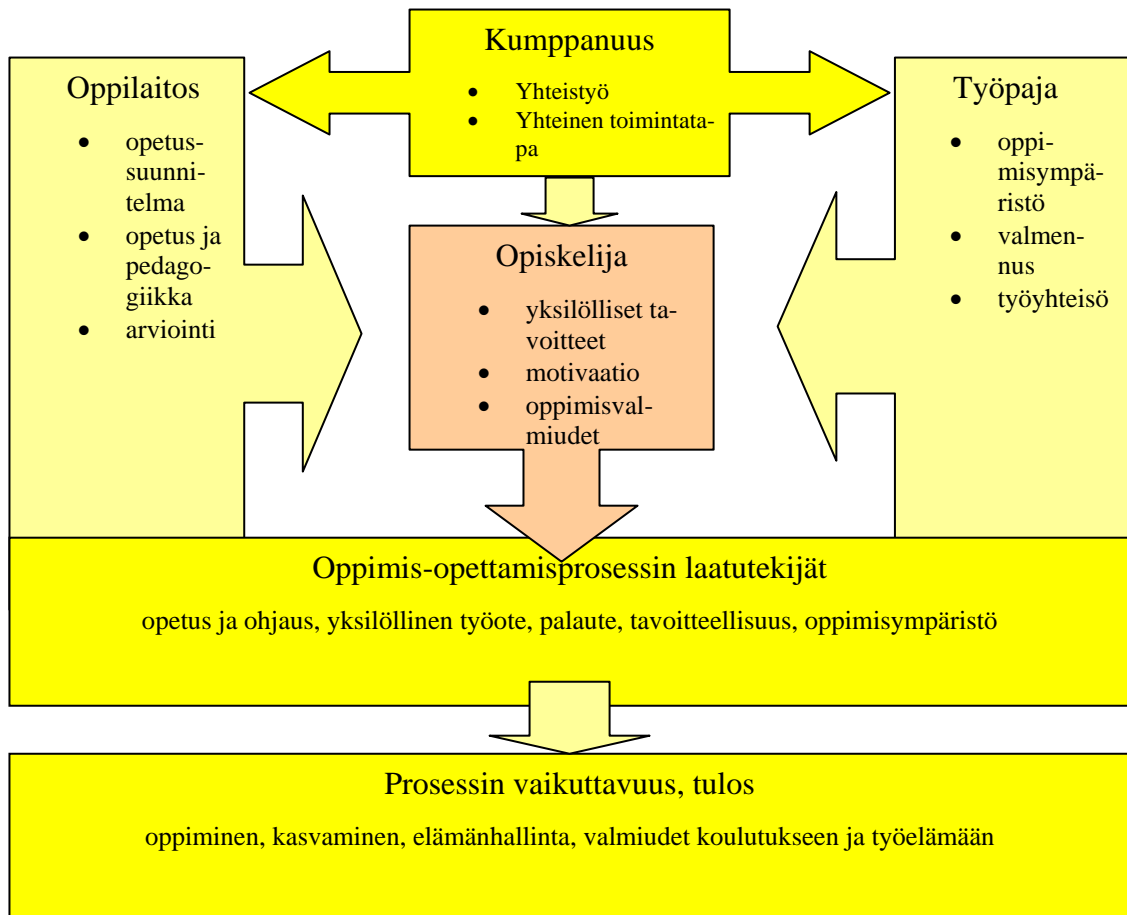
4 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS, TEHTÄVÄT JA TAVOITE

Opinnäytetyön tavoitteena on määrittää työpajaympäristössä järjestettävän nivelvaihekoulutuksen, lisäopetuksen ja valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen, laatua soveltuviin laatumittarien luomiseksi. Tutkimuksessa selvitetään millaisia merkityksiä opiskelijat ja työntekijät antavat koulutuksen laadulle sekä koulutuksenjärjestäjän ja yhdistyksen väliselle kumppanuudelle, jotta koulutusten laatua voidaan systemaattisesti arvioida ja kehittää edelleen. Opinnäytetyön asemoitumista kumppanuudessa järjestettävän koulutuksen kokonaisuuteen voidaan kuvata kuviolla 2.

Opinnäytetyön tarkoituksena on 1) selvittää ja analysoida työpajalla järjestettävän koulutuksen laadun sekä kumppanuuden laadun käsitteitä soveltuvien laatumittarien luomiseksi, 2) arvioida ja kehittää työpajalla järjestettävän koulutuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen käytännön menetelmiä.

Opinnäytetyötä ohjaavina kysymyksinä on

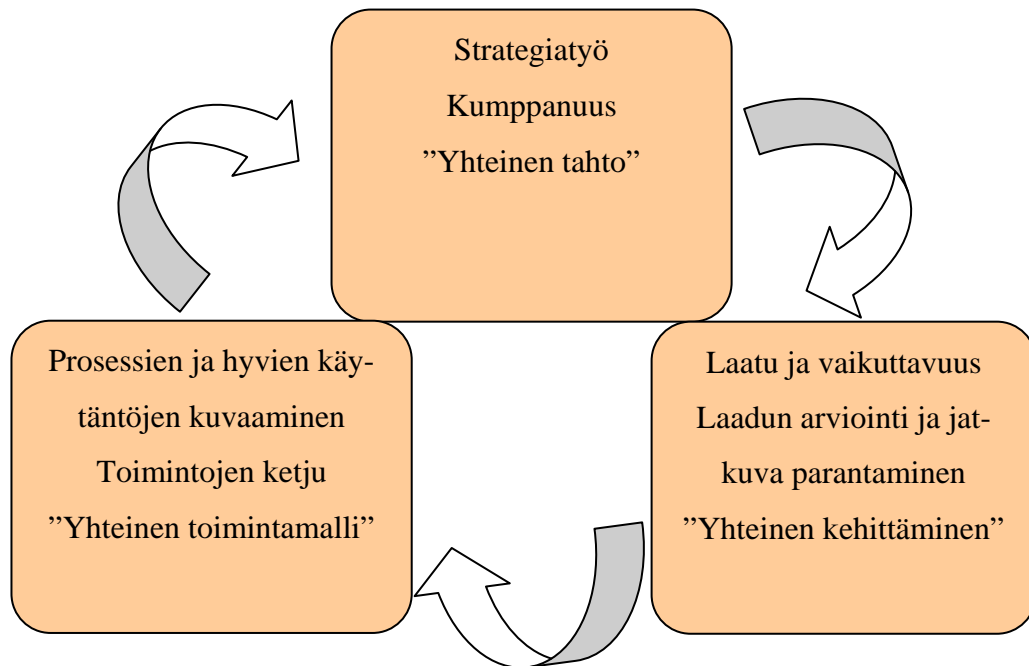
- Mitä on työpajaympäristössä järjestettävän nivelvaihekoulutuksen laatu?
- Mitä on kumppanuuden laatu?
- Miten niiden laatua voidaan arvioida toiminnan edelleen kehittämiseksi?



KUVIO 2: Opinnäytetyön asemoituminen kumppanuudessa järjestettävässä koulutuksessa

5 LÄHTÖKOHTANA KUMPPANUUS, LAATU JA TOIMIVAT PROSESSIT

Opinnäytetyön tavoitteena on määrittää koulutuskumppanuuden ja kumppanuudessa järjestettävän koulutuksen laatua. Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat voidaan jakaa kolmeen osaan (Kuvio 3), jotka ovat kumppanuus, eli ”yhteinen tahto”, laatu ja vaikuttavuus, eli ”yhteinen kehittäminen” sekä prosessiajattelu, jonka avulla pyritään hahmotamaan hyviä käytäntöjä ”yhteiseksi toimintamalliksi”, jolloin toimintakulttuuri saadaan muodostettua kahden organisaation parhaista käytänteistä täyttäen normivaatimukset, luoden uutta tapaa toimia.



KUVIO 3: Yhteisen toimintamallin jatkuva parantaminen

Julkisen ja yksityisen välisessä kumppanuudessa järjestettävän koulutuksen laadusta ei löytynyt aikaisempaa tutkimustietoa. Kumppanuus julkisen ja yksityisen välisenä yhteistyönä on enemmän tutkittu alue, sosiaali- ja hyvinvointipalvelujen tuottamisessa yhteistyön eri muotoja ja kumppanuuteen perustuvaa kehittämistä käytetään huomattavasti koulutuspalveluita enemmän. Tutkimustietoa löytyi runsaasti koulutuksen ja opetuksen laadusta ja vaikuttavuudesta. Kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen ei ollut tämän

vuoksi yksiselitteistä. Kirjallisuuskatsaukselle toi myös oman haasteensa tutkimuksen monialaisuus ja terminologian vakiintumattomuus. Kirjallisuuskatsauksen avulla on kuitenkin mahdollista hahmottaa olemassa olevan tutkimuksen kokonaisuutta. Systemaattisella kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan sekundaaritutkimuksen menetelmää, joka perustuu aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin ja niiden systemaattiseen analysointiin. Tässä työssä aikaisempia tutkimuksia päädyttiin esittelemään teoreettisen viitekehysten yhteydessä.

5.1 Kumppanuus

Kumppanuus on käsitteenä tunnettu parhaiten puolustusvoimien ja yritystoiminnan kentällä. Tässä työssä kumppanuutta avataan julkisen ja yksityisen välisenä yhteistyönä, joka tähtää tilaaja-tuottajamallia ja ostopalvelusopimuksia syvempään ja sitouttavampaan yhteistyöhön. Kumppanuudella voidaan nähdä olevan kolme peruselementtiä, jotka määrittävät kumppanuuden rakentumista, tietopääoma, lisäarvo ja luottamus. Kumppanuus tarkoittaa yhteistyötä, joka mahdollistaa tietopääoman jakamisen osapuolten välillä. Mitä avoimemmin tietopääomaa voidaan jakaa, sitä suurempi on kumppanuuden tuottaman lisäarvon mahdollisuus. Lisäarvoa tuotetaan aina mahdollisuuksien ja riskien kentässä, tämän vuoksi luottamuksellisuus on kumppanuuden keskeinen tekijä. (Ståhl & Laento 2000, 26–27).

Ståhl ja Laento jakavat kumppanuuden kolmeen tasoon. Operatiivinen kumppanuus on lähimpänä perinteistä osto-myyntitapahtumaa. Tällöin yhteistyön rajapinta on hyvinkin ohut, kuten esimerkiksi alihankintatyypillisessä toiminnassa. Yhteistyö on operatiivisessa kumppanuudessa mekaanista ja perustuu selkeisiin sopimuksiin ja selkeästi määriteltyihin palveluihin. Operatiivisen kumppanuuden tavoite on alentaa kustannuksia omassa ydintoiminnassa, lisäarvo perustuu taloudelliseen hyötyyn ja luottamuksen perustana on sopimuksellisuus. (Ståhl & Laento 2000, 76–92, 103).

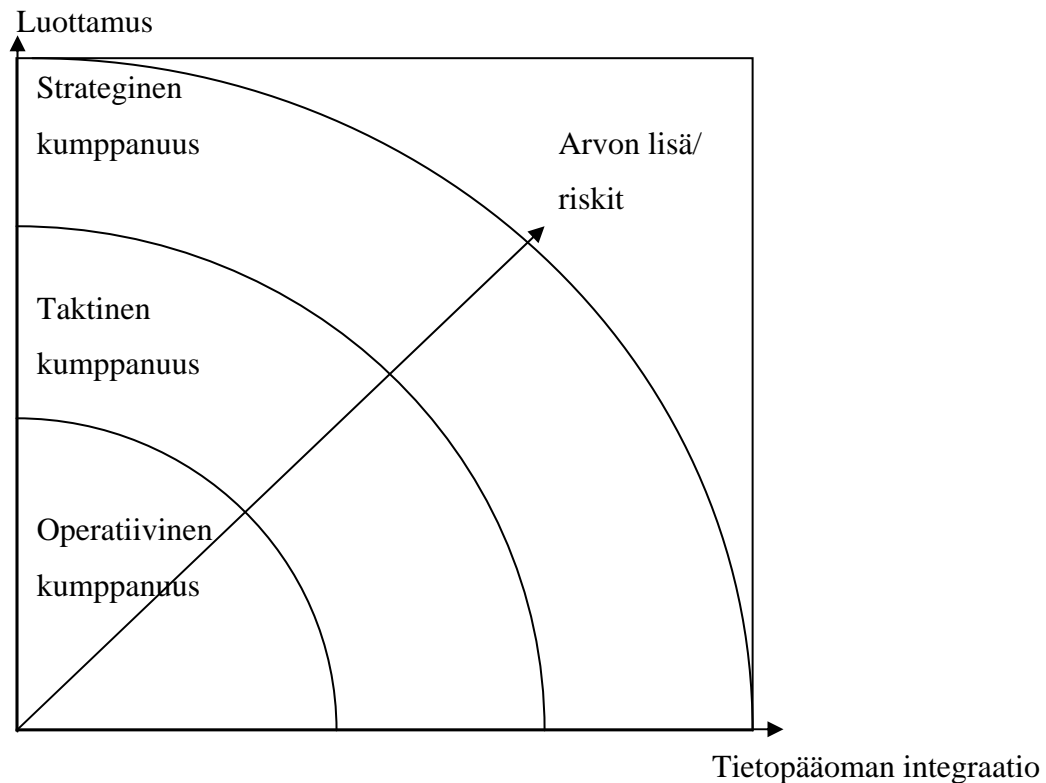
Taktisen kumppanuuden tavoitteena on oppia uutta, kumppanuuden luonne on avointa ja sillä on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä ajan kuluessa. Taktisessa kumppanuudessa keskeistä on kumppanuuden kehityksen määrittely, yhteinen visio, intressit, strategiset tavoitteet ja roolit. Tavoitteena on prosesseja yhdistämällä oppia yhä tehokkaampia toi-

mintamalleja. Taktisen kumppanuuden toteutumisen edellytyksenä on tietopääoman integrointi, luottamuksellinen ja keskusteleva ilmapiiri ja kumppanuuden jatkuva yhteinen arviointi. Lisäarvon tuotto on taktisessa kumppanuudessa suoraan verrannollinen tietopääoman jakamisen avoimuuteen ja integrointiin. Taktisessa kumppanuudessa osapuolten tulee strategiatasolla löytää yhteiset rajapinnat, joita voidaan yhteistyöllä toteuttaa. Luottamus perustuu dialogille ja yhteistyölle. (Ståhl & Laento 2000, 76–92, 103).

Taktisissa kumppanuuksissa oman toiminnan lisäksi on opittava tuntemaan myös toisen osapuolen toimintamallit ja prosessit. Uudet ansaintamahdollisuudet tai palvelujen tuottamisen rakenteet syntyvät pääosin yhdistämällä olemassa olevaa osaamista uudella tavalla, uudessa tilanteessa. Kumppanuus kehittyy tasavertaisen dialogin avulla, jolloin jatkuvan keskustelun ylläpitäminen nousee taktisen kumppanuuden keskeiseksi tekijäksi. Tavoitteena on uuden oppiminen ja siten myös oppimistavoitteiden ja oppimistulosten tunnistamine, jotta kumppanuuden mahdollisuuksia voitaisiin hyödyntää tehokkaalla tavalla. (Ståhl & Laento 2000, 88–89)

Strateginen kumppanuus nähdään kumppanuuden syvimpänä muotona, jossa yhdistämällä kahden organisaation tietopääomaa voidaan tavoitella täysin uusia palvelukonsepteja. Sitouttamalla kahden organisaation osaamista voidaan saavuttaa uusia innovaatioita ja toimintamalleja. Strategisella kumppanuudella tarkoitetaan intensiivistä syvälle vietyä yhteistyön muotoa, jossa edellytetään osapuolten välistä luottamusta ja yhdessä sovittuja päämääriä. Strategisen kumppanuuden tavoitteena on tuottaa merkittävää strategista etua ja lisäarvona voidaan nostaa toiminta kokonaan uudelle tasolle. (Ståhl & Laento. 2000, 93–95, 103).

Kumppanuuden kehittymisen myötä luottamuksen ja tietopääoman yhdistämisen tulee lisääntyä. Tällöin on mahdollista saada merkittävää lisäarvoa ja uudenlaisia toimintamalleja. Strategisen kumppanuuden tasolla myös riskit kasvavat (Kuvio 4).



KUVIO 4: Kehittyvä kumppanuus (Ståhl & Laento 2000, 102)

Kumppanuudessa järjestettyjen palvelujen osalta keskeiseksi nousee palvelujen laatu ja vaikuttavuus sekä selkeät mittarit, joiden avulla kumppanuutta ja sen tuomaa lisäarvoa voidaan jatkuvasti yhdessä arvioida ja kehittää. julkisen ja yksityisen kumppanuudessa nousee julkisten palvelujen normiohjaus yhdeksi selkeäksi mittauksen välineeksi. Lait, asetukset ja normit ohjaavat kuntien palvelujen laatua. Haasteeksi uudenlaisissa palveluissa nousee laatukriteerien määrittely. (Hyrkäs & Keränen 2011, 22)

Kumppanuuden rinnalla vuorovaikutukseen perustuvasta julkisen ja yksityisen yhteistyöstä käytetään Iso-Britanniassa käsitettä PPP, Public-Private-Partnership. PPP ei ole käsitteenä yksiselitteinen, se voidaan ymmärtää sopimukseen tai kumppanuuteen perustuvana. Samasta asiasta on käytetty Suomessa myös julkis-yksityisen yhteistyön (JYY) termiä. (Hyrkäs & Keränen 2011, 12). Yhteistä näille käsitteille on tavoite kehittää sellaista yhteistyötä, jolla voidaan osin korvata tai täydentää kilpailuttamiseen perustuvaa tilaajan ja tuottajan välistä ostopalvelutoimintaa. Kumppanuuden kehittämisen tarkoituksena on alla olevan sitaatin innoittamana mennä joen toiselle puolelle.

Juututaan sinänsä kelpollisiin käytäntöihin, muttei lähdetä etsimään toisella puolella jokea olevia, määrättyjen hankaluuksien takana olevia uusia vaihtoehtoja. Niihin sisältyy aina riski, ja byrokratia vihaa riskejä.
(Gustav von Hertzen, Helsingin Sanomat. 27.12.2010)

Kumppanuuden rinnalla puhutaan verkostoista. Erityisesti julkisessa palvelutuotannossa verkostomainen toiminta on yleistynyt, palvelujen tuottamiseen osallistuu iso joukko organisaatioita. Palvelujärjestelmätasolla puhutaan erilaisten palvelujen kokonaisuudesta, joita tuottamassa on julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin toimijoita. Asiakas arvioi palveluita saatavuuden ja laadun näkökulmista, yhteiskunnallisesta palvelutuotannon näkökulmasta keskeistä on kustannustehokkuus. Molemmista näkökulmista keskeistä on onnistuminen paitsi yksittäisen organisaation palvelutuotannossa myös verkoston yhteistoiminnassa. (Jalonen ym. 2011, 13)

Heikki Kaijalainen on pro gradu -tutkielmassaan ”Päämääränä strateginen kumppanuus” tutkinut strategista kumppanuutta ja sen kehittymistä kehitysvammahuollon palveluja tuottavan yhdistyksen, Lyhty ry:n ja Helsingin kaupungin sosiaaliviraston välillä. Tutkimustuloksissa Kaijalainen nostaa esiin strategisen kumppanuuden toteutumattomuuden syiksi luottamuspuulan sekä sen, että kumppanuudessa toinen osapuoli on selkeästi toista heikompi. Myös strategisen kumppanuuden määrittelyn erot ovat estäneet sen toteutumista. Strategisen kumppanuuden tavoittelun nähtiin kuitenkin selkeästi parantaneen kumppanien välistä yhteistyötä. Tutkimuksen perusteella Kaijalainen kyseenalaistaa strategisen kumppanuuden soveltuvuuden kaupungin ja kaupungin sapluunasta poikkeavia palveluja tuottavan yhdistyksen kesken. (Kaijalainen 2012, 57, 65–66)

5.2 Laatu ja vaikuttavuus

Arkikielessä laadulla on monta merkitystä. Sillä voidaan kuvata, millainen jokin on. Voidaan kuvata laadukkaista tuotteista tai kotimaisesta laadusta, jolloin laatu merkitsee tasokkaita tuotteita tai hyvin toimivia palveluita. Arkikielessä laatu-termiä käytetään usein hyvän tai erinomaisen synonyyminä. Tällöin laadun kriteerit ja arviointiperusteet ovat yleensä hyvin vaihtelevia. Laadun monitahoisuus ja vaikeasti määriteltävyys tuo laadun määrittelylle haasteen. Laadun käsitteeseen vaikuttaa aikakausi, kulttuuri ja kon-

teksti. Laatu voidaan ymmärtää joko objektiiviseksi, mitattavissa olevaksi ilmiöksi tai yksilön intuitiiviseen kokemukseen perustuvaksi subjektiiviseksi tulkinnaksi. (Mäki 2004, 24, Oksanen 2003, 51). Organisaatioiden laadun kehittämisessä laatu on merkinnyt mm. teollisen tuotannon yksinkertaista laadun tarkastamista, laadunvalvontaa ja nykyään jo hyvinkin kokonaisvaltaista laadunhallintaa. Laatu on aina herättänyt kiinnostusta ihmisissä, jotka haluavat saavuttaa jatkuvasti jotain yhä parempaa. Pohjimmiltaan laadussa ja laadun parantamisessa on kyse oppimisprosessista, jossa tavoitellaan ajattelun ja ennen kaikkea toiminnan muutosta. Laadun voidaan ajatella tarkoittavan kaikkia niitä ominaisuuksia, joita palvelulla on ja joilla se täyttää asiakkaan odotuksia riippumatta siitä, ovatko ne tiedostettuja. (Vaso 1998, 29; Hokkanen ym. 2006, 12, Pesonen 2007, 36).

Laatuajattelun alkujuuret ovat 1920 -luvun teollisuudessa, missä on aloitettu laadun standardointiin ja yhdenmukaistamiseen tähtäävää kehitystyötä lähinnä tilastollisia menetelmiä hyödyntäen. Laatuhistorian merkittävistä henkilöistä Shewhart ja Joseph Juran kiinnittivät huomiota prosessin kontrolloitavuuteen ja otantamenetelmiin, koska koko tuotannon tarkistaminen ei ollut järkevää. (Oksanen 2003, 55; Vaso 1998, 24–25)

Vason mukaan varhaisimmassa laadunvalvonnassa oli keskeistä tuotteiden tarkistaminen ja viallisten tuotteiden erottaminen hyväksytyistä tuotteista. Esimerkiksi useiden eri tehtaiden valmistamia samoja tuotteita pyrittiin valvomaan yhtenäisten valvontamenetelmien avulla. Toisen maailmansodan jälkeen laatukehityksen edelläkävijänä toimi Japani, jonka laatuun perustuvan menestyksen tekijöinä on nähty kaupallisen kilpailun paineet sekä kasvun ja kehityksen visio. Amerikkalaiset Deming ja Juran loivat japanilaisten kanssa menetelmiä laadun ja tuottavuuden kohottamiseksi Japanissa. Laadunvarmistuksella tavoiteltiin koko organisaationjärjestelmällistä koordinoitua yksittäisten tuotteiden sijaan. Uudet johtamisfilosofiat vuosisadan puoliväliä lähestyttäessä kiinnittivät huomiota toimintaan, jolla heikkolaatuisten tuotteiden valmistusta tulee estää erottamisen sijasta. Myös näkemys siitä, että laatutoimia tulisi hyödyntää muuallakin kuin teollisuudessa levisi vähitellen. (Lecklin 2006, 16–17; Vaso 1998, 25).

Kokonaisvaltainen laadunhallinta TQM on syntynyt useiden laatuteorioiden yhteisummana. Laadun käsite on edelleen laajentunut ja sisältää myös johtamisen, strategisen suunnittelun ja organisaation kehittämisen. TQM -ajattelun taustalla on arvot, joiden

mukaan työntekijä on oman työnsä asiantuntija, yhteistyön merkitys korostuu ja laatutyö on jokaisen työyhteisön jäsenen tehtävä. Laatutyön onnistumisen edellytyksenä on johdon sitoutuminen laadun kehittämiseen. Sisäisen toiminnan lisäksi keskeiseksi on noussut asiakaskeskeisyys ja asiakkaan tarpeiden täyttäminen. Kokonaisvaltaisessa laadunhallinnassa tuotteiden laadun lisäksi kehittämiskohteena on koko toimintaprosessi, joka pitää sisällään myös sidosryhmät ja kumppanit sekä yhteiskunnalliset vaikutukset. (Opetustoimen laadun arviointiperusteet 2003, 10; Oksanen 2003, 58, Lecklin 2006, 17).

Paul Lillrank (1999) on kritisoinut kokonaisvaltaista laadunhallintaa liiasta kokonaisvaltaisuudesta. Jos laadulla tarkoitetaan kaikkea hyvää, tullaan lopulta tilanteeseen, että se ei tarkoita mitään. Lillrank kiteyttää laadun johtamisen tempun ja tuloksen väliseksi suhteeksi. Toimintaprosessin, eli tempun täytyy tukea lopputulosta. Kun toimitaan lähellä asiakasta, toiminta on luonteeltaan utilitaristista ja tempun laatu määräytyy sen asiakkaalle tuottaman hyödyn perusteella. Organisaatiotason johtamisessa ja laatujärjestelmässä etäännyttään tempun ja tuloksen suorasta yhteydestä ja suunnittelu perustuu normeihin ja laadun mahdollistamiseen. (Lillrank 1999, 14–17)

Laadun analysointiin on kehitetty runsaasti erilaisia välineitä ja ajatusmalleja, joiden avulla laadun ominaisuuksia voidaan lähestyä. Japanilainen Noriako Kano jakaa laatuominaisuudet kahteen ryhmään. Itsestään selvät laatuominaisuudet ovat niitä ominaisuuksia, jotka kuuluvat ehdottomasti laadukkaaseen palveluun (must be). Lisäarvoa tuovat tekijät ovat niitä, joita asiakas ei välttämättä osaa odottaa palvelulta, mutta kokee positiivisen yllätyksen saadessaan jotain enemmän kuin on odottanut (attractive, delighters). Tätä Kano-malliksi kutsuttua ajatusmallia voidaan konkretisoida laatukukalla, jossa kukan keskustassa on itsestään selvät ”must be” ominaisuudet ja kukan terälehdissä palvelulle lisäarvoa tuottavat piirteet. (Pesonen 2007, 40; Hokkanen & Strömberg 2006, 20–21).

5.2.1 Opetuksen ja koulutuksen laatu

Perusopetuksessa on toteutettu kouluista ja oppilaitoksista vähiten laatutoimintaa. Oppi ja laatu -hankkeessa on kehitetty opetustoimen arviointiperusteet Oppi ja laatu -verkoston asiantuntijoiden yhteistyönä (Opetustoimen laadun arviointiperusteet 2003,

3). Perusopetuksen laatutoiminnan voidaan nähdä perustuneen opetustoimen lakeihin ja asetuksiin sekä opetussuunnitelmiin, jotka toimivat suoraan laadun kehittämisen tukena. Perinteinen laatukontrolliin rinnastettava toimintatapa, jossa koepapereista seulotaan väärät vastaukset oikeista, on perusopetuslaissa (628/1998) kevennetty aiempaan verrattuna. Perusopetuslaki korostaa oppilaan ja koulun itsearviointitaitoja ja kirjallisen palautteenasemaa oppimisen edistäjänä numeroarvioinnin rinnalla tai sijalla. (Oksanen 2003, 56; Puro 2011, 23).

Opetustoimen laadun arviointiperusteet (2003) on tarkoitettu tukemaan koulujen paikallista laadun kehittämistyötä. Arviointiperusteet perustuvat Euroopan laatupalkintomalliin (EFQM Excellence Model) sekä julkisille palveluille kehitettyyn CAF -arviointimalliin (The Common Assessment Framework), joka on tarkoitettu toiminnan kokonaisvaltaiseen arviointiin ja kehittämiseen julkishallinnossa. CAF on Euroopan Unionin ja Euroopan komission yhteistyönä kehittämä laatupalkintokriteeristö. Kriteeristössä käytetään yhdeksää arviointialuetta, jotka ovat johtajuus, toimintaperiaatteet ja strategia, henkilöstö, kumppanuudet ja resurssit, prosessit, asiakastulokset, henkilöstöä koskevat tulokset, yhteiskunnalliset tulokset sekä keskeiset suorituskykytulokset. Kehittyvälle. (Kännö ym. 2003, 7-9).

Opetusministeriön vahvistamassa Ammatillisen koulutuksen laatusuosituksessa (2008) kuvataan ammatillisen koulutuksen laadun jatkuva parantaminen yhdeksi keskeiseksi painopisteeksi niin Suomessa kuin Euroopan unionissakin. Opetushallitus on valmistellut laatusuositusta yhteistyössä ammatillisen koulutuksen järjestäjien, työ- ja elinkeinoelämän sekä opiskelijoiden kanssa. Suositus perustuu ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (CQAF), jonka tavoitteena on kannustaa koulutuksen järjestäjiä kehittämään toimintaansa kohti erinomaisuutta. CQAF perustuu useiden muiden käytössä olevien arviointimallien (kuten EFQM ja CAF) lailla jatkuvan oppimisen ja toiminnan systemaattisen kehittämisen periaatteelle. (Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008, 5-8)

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat antavat raamit koulutuspalveluiden laatutyölle. Lisäksi koulutuksen laatua määrittää lait ja asetukset. Tätä kutsutaan normiohjaukseen perustuvaksi palvelujen laaduksi, jolloin laatua pyritään hallitsemaan asettamalla normeja palveluille ja arvioimalla niiden

toteutumista. Esimerkiksi perusopetuslakiin (628/1998) on kirjattu laadullisia ja asiakaslähtöisiä tavoitteita, joiden avulla kaikille oppilaille voidaan taata tietyt palvelut tai oikeus niihin. (Oksanen 2003, 69; Perusopetuslaki 628/1998).

Koulutuksen ja opetuksen laadun ja kehittämisen näkökulmasta ei ole perusteltua kiinnittää huomiota ainoastaan oppimistuloksiin vaan myös niihin toimintoihin, jotka edistävät ja mahdollistavat tavoiteltujen oppimistulosten saavuttamista. Koulutuksen laadulla ja laatuksella on tavoitteena kansallisella tasolla turvata opetuksen korkea laatu ja monipuolinen tarjonta sekä taata sivistykselliset perusoikeudet koko ikäluokalle. Koulutuksen laatua pohdittaessa on merkityksellistä kiinnittää huomiota yhteiskunnalliseen tilanteeseen, joka luo tarpeita koulutukselle. Yhteiskunnan ja perherakenteen muutos haastaa kouluympäristön ja oppimisympäristöjen kehittämiseen ja tehtävien uudelleen määrittelyyn. Kasvatustieteellisen ja erityispedagogisen tutkimuksen valossa laadun keskiössä on opetuksen ja oppimisen prosessi. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja ihmisenä kasvamisen näkökulmasta opetuksen laadussa tulee huomioida myös sosio-emotionaaliset tavoitteet ja niiden toteutuminen inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Opetuksen laatuun kytkeytyy voimakkaasti oppijan oma kokemus ja se, miten mielekkääksi oppiminen koetaan. Tämän vuoksi opetuksen laadussa onkin mielekästä kiinnittää huomiota oppimistulosten rinnalla oppimiskokemuksiin ja niihin konstruktivistisiin ja toiminnallisiin prosesseihin ja ympäristöihin, joissa oppiminen mahdollistetaan. (Opetusministeriö 2009, 15; Oulasvirta 2007, 94).

Minna Jerohin on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan työpajakoulutuksen merkityksiä nuorten näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on elämäntarinoiden kautta etsiä työpajakoulutuksen merkityksiä syrjäytymistä koskevien teorioiden valossa. Tutkimuksessa työpajakoulutus määritellään ammatillisen koulutuksen tukimuodoksi siten, että tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat suorittaneet osan ammatillisista opinnoistaan työpajaympäristössä. Tutkimuksessa selvitetään miten työpajajakso on vaikuttanut nuorten elämäntilanteeseen heidän itsensä kokemina. Tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat hyvin haastavissa elämäntilanteissa ja heidän elämässään todentuvat kaikki syrjäytymisen riskitekijät. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena on, että työpaja on tutkimukseen osallistuneiden nuorten osalta saavuttanut sille asetetut tavoitteet haastavista lähtökohdista huolimatta. Tutkimuksen mukaan nuorten ongelmien työstäminen edellyttää hyvää

luottamussuhdetta ja nuorten kokonaisvaltaista kohtaamista. (Jerohin 2012, 38, 108–111).

5.2.2 Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden arviointi

Koulutuksen järjestäjillä on ollut lakisääteinen toiminnan arviointivelvoite vuodesta 1999 alkaen. Koulutuksen arviointia koskevan valtioneuvoston asetuksen (150/2003) mukaan tavoitteena on hankkia ja analysoida tietoa valtakunnallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen kehittämisen sekä paikallisen kehittämistyön ja päätöksenteon pohjaksi sekä tukea opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitosten kehittämistä. (Kännö ym. 2003, 8).

Koulutuksen toteuttamista ja tuloksia seurataan ja tilastoidaan säännöllisesti niin kansainvälisesti, kansallisesti kuin koulu- ja oppilaitoskohtaisestikin. Kansainvälisen arvioinnin kehittämisessä on ollut merkittävästi vaikuttamassa OECD, jonka keskeisenä tavoitteena on vertailtavan tiedon tuottaminen kansainvälisesti. Kansallinen arviointi perustuu normiohjaukseen ja paikalliseen laadun kehittämisen ja arvioinnin tukemiseen. Koulutuksen laadussa on must be -mittareita, joita seurataan valtakunnallisesta esim. koulutuksen läpäisy, positiiviset ja negatiiviset keskeyttämiset, jatko-ohjautuminen. Nivelvaihekoulutusten arviointi pelkästään ammatillisen koulutuksen mittareilla on haasteellista, koska mittarit painottavat koulutuksen läpäisemisen lisäksi työllistymistä. Nivelvaihekoulutuksissa voidaan mitata jatko-ohjautumista toisen asteen opintoihin. Ohjautumisen mittaaminen pelkästään on kuitenkin riittämätöntä, koska koulutusten tavoitteena on kokonaisvaltaisempi muutos, kasvu ja kehitys, nuorena. Nivelvaihekoulutusten tavoitteina on ammatinvalinnan ja jatko-ohjautumisen lisäksi mm. elämänhallintataitojen vahvistaminen, osallisuuden lisääminen ja opiskeluvalmiuksien lisääntyminen. Näiden opiskelijassa tapahtuvien muutosten mittaaminen on vaikeaa, mutta tuloksellisuuden kannalta keskeistä, sillä edellä mainittujen taitojen hallinta lisää todennäköisyyttä selviytyä toisen asteen opinnoista ja parantaa olennaisesti mahdollisuuksia työllistyä tulevaisuudessa. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 8-9)

Ohjaavien ja ei-tutkintoon johtavien koulutusten erityispiirteet, joihin nivelvaihekoulutukset kuuluvat, eivät palaudu ammatillisen koulutuksen tapaan määriteltyihin yleista-

voitteisiin. Ohjaavien koulutusten laatua ja vaikuttavuutta on tutkittu varsin vähän, lukuun ottamatta teknisluonteista seuranta. Ohjaaville ja perusopetuksen ja toisen asteen välillä oleville nivelvaihekoulutuksille oikeutta tekevää vaikuttavuuden kriteeristöä ei ole varsinaisesti pohdittu, vaikka yksilöllisen ohjauksen ja ohjaavien koulutusten tarpeesta ja sen kasvusta on tuotettu paljon tietoa. Aikuisten ohjaavien koulutusten osalta on kartoitettu 1990 – luvun lopulla (ks. Onnismaa, 1998 a ja b), mitä ohjaavan koulutuksen osalliset ja eri osapuolet siltä odottavat, milloin koulutus on hyvää ja millaisia vaikutuksia sillä pitäisi olla. Toivottavana tuloksena nousi haastatteluissa esiin mm. sosiaalisen toimintakyvyn lisääntyminen, uusien näkökulmien löytyminen sekä toisin toimimisen mahdollisuus, jolla tarkoitetaan sitä, että ongelmia voidaan jäsentää uudella tapaa ja jopa mennä turvallisesti harhaan, on lupa erehtyä. Kyselyssä nousi esiin laadun ja tulosten viestittävyysongelmallisuus, jolla tarkoitetaan sitä, että ohjaavalle koulutukselle ominaisia piirteitä ja vaikutuksia ei voi viestiä ymmärrettävästi taloussuunnittelun tai tekniikan kielellä. Tapauskuvaukset voidaan nähdä mielekkäänä keinona viestiä siitä, mitä todella tapahtuu, mutta niitä kirjattaessa on otettava huomioon myös lähtötilanne. Tällöin keskeiseksi nousee yksilöllisen muutoksen kuvaaminen. Onnismaan tutkimuksessa asiantuntijahaastattelujen perusteella muodostui kolme laatu- ja tuloksellisuuskäsitystä, jotka ovat 1) laatu muutoksena, 2) laatu mitattavana tehokkuutena ja 3) laatu imagona ja tuotteena. (Onnismaan 1998 a ja 1998 b)

Nivelvaihekoulutusten laatua voidaan lähestyä myös ammatillisissa erityisoppilaitoksissa kehitystyön alla olevien mittaristojen kautta. Erityisopetuksessa ei voida mitata ainoastaan koulutuksen läpäisyä ja koulutuksen jälkeistä sijoittumista, koska erityisopetukseen ja erityisesti tutkintoon johtamattomaan erityisopetukseen, kuten valmentava ja kuntouttava koulutus henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (hojks) ja siten jokaisen opiskelijan yksilöllisiin tavoitteisiin. Ammatillisten erityisoppilaitosten verkoston laatutyöryhmä on valmistellut ja pilotoinut AEO-mittaristoja, ammatilliseen erityisopetukseen soveltuvia vaikuttavuus- ja tulosmittareita, jotka ottavat huomioon ammatillisen erityisopetuksen piirteet ja erityisopiskelijoiden valmiudet antaa palautetta ja vastata kyselyihin. Mittariston tavoitteena on tuottaa valtakunnallisesti verrattavaa tietoa erityisoppilaitosten käyttöön. Mittaristossa on Quolis-elämänlaatumittaristo ja Sijoittuminen-mittaristo. Quolis-mittariston tavoitteena on mitata koetun elämänlaadun muutosta koulutuksen aikana. Mittari kuvaa opiskelijoiden koulutuksen aikana kokemaa muutosta ihmissuhdetaitojen, itsemääräämisoikeuden,

emotionaalisen-, fyysisen ja aineellisen hyvinvoinnin, aktiivisen kansalaisuuden ja oikeudellisen osallisuuden osa-alueilla. Sijoittuminen-mittariston tavoitteena on kerätä tietoa koulutuksen jälkeisestä sijoittumisesta huomioiden erilaiset tuetut työllistymis- ja jatkosijoittumismahdollisuudet. Mittaristoa kehitetään yhteistyössä ammatillisten erityisoppilaitosten verkoston laatutyöryhmässä, AMKE ry:n mittariportaalityöryhmässä, European Platform for Rehabilitation verkoston Outcome Measurement työryhmässä, YTY-hankkeeseen osallistuvien ammatillisten oppilaitosten ja työpajojen kanssa (esimerkiksi Helsingin Diakoniaopisto). (Huttunen 2012, seminaariesitys).

Leena Oulasvirta (2007) on tutkinut väitöskirjassaan palvelun laadun arviointia myös koulutuspalvelun laadun näkökulmasta. Tutkimuksessa koulutuspalvelun laadun arvioinnin haastetta lisää se, että koulutuspalvelun laatu ei lähde oppilaasta käsin, vaan myös asiantuntijoiden näkemyksistä käsin. Palvelun laadun intressi koskee käyttäjän lisäksi päättäjiä ja kansalaisia. Laadun arvioinnin lähestymistavan valinta määräytyy käyttötarkoituksen mukaan, eikä palvelun laatua voida mitata eri palveluiden yhteisillä mittareilla. Palvelun laadun mittarit on mielekästä muodostaa palvelujen käyttäjille näkyvistä, keskeisistä tekijöistä. (Oulasvirta 2007, 6-7, 94–101)

5.3 Prosessi

Kaikkea työtä, jota teemme, voi kutsua prosessiksi. Prosessi on tapahtumasarja, joka muodostuu eri vaiheista. Tekemiselle on aina jokin syy, jota kutsumme tulos. Prosesseja kuvatessa on keskeistä tiedostaa, ketä varten prosessia tehdään, eli kuka prosessin asiakas. Prosessi alkaa aina asiakkaasta, asiakkaan tarpeesta ja päättyy asiakkaaseen, joka on saanut, mitä on halunnut tai tarvinnut. Keskeistä laadukkaassa prosessissa on, että asiakas saa, mitä on halunnut. Prosessit voidaan jakaa ydinprosesseihin, tukiprosesseihin ja avainprosesseihin. Ydinprosessit ovat niitä, jotka ovat yhteydessä ulkoiseen asiakkaaseen, koulutuksessa esimerkiksi opetus-oppiminen -prosessi. Tukiprosessit ovat niitä, yleensä organisaation sisäisiä toimintoja, jotka tukevat ydinprosessien toimintoja, esimerkiksi tietohallinnon ja tilahuollon prosessit. Avainprosesseja ovat organisaation laadukkaan toiminnan kannalta ne, jotka ovat ehdottoman tärkeitä. Prosessien kuvaamisen ja niiden suorituskyvyn parantamisen kautta on mahdollista kehittää yksittäisiä prosesseja yhä paremmin asiakkaan vaatimuksia vastaaviksi. Prosesseja on mielekästä ke-

hittää kunkin prosessin kohdalta erikseen yhteisten toimintatapojen mukaisesti. (Kujan-sivu ym.2007, 148–189; Pesonen 2007, 129, 130–131).

Prosesseissa on kysymys arjen toimintojen tehokkaasta toteuttamisesta. Prosessien kuvaamisella tarkoitetaan sitä, että ymmärretään arjen toimintaan liittyviä syy-seuraussuhteita ja toimintojen välisiä lainalaisuuksia. Prosessit koostuvat syötteistä (input), toiminnasta (tempu) ja tuotoksista (output). Prosesseja kuvattaessa tarvitaan yleis-kuvaus prosesseihin liittyvistä asioista, prosessikaavio, jossa kuvataan prosessin etene-minen vaihe vaiheelta, esimerkiksi vuokaavio ja lopuksi prosessikaavion vaiheiden tar-kemmat kuvaukset. Prosesseja kuvattaessa ei voida kuvata kaikkia mahdollisia tilanteita poikkeuksineen. (Laamanen 2005, 151–153; Pesonen 2007, 144–145)

Prosessin kuvauksessa voidaan hyödyntää 11 kysymyksen sarjaa, joilla kartoitetaan,

1. mikä on prosessin tarkoitus, mitä sillä on tarkoitus saada aikaan?
2. Mikä on prosessin ensimmäinen ja viimeinen vaihe?
3. Mikä on input ja mikä on output?
4. Kuka tai ketkä ovat prosessin asiakkaita?
5. Mitä odotuksia ja vaatimuksia asiakkailla on?
6. Mitkä ovat prosessin menestystekijät?
7. Mitkä ovat prosessiin tarvittavat resurssit?
8. Kuka tai mikä tiimi on vastuussa toteutuksesta?
9. Mitkä ovat prosessin mittarit?
10. Miten prosessia ohjataan
11. Miten prosessia parannetaan

(Pesoen 2007, 145–147)

6 TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT

Opinnäytetyö on tapaustutkimus, jossa selvitetään Silta-Valmennusyhdistyksen työpajoilla järjestettävien nivelvaihekoulutusten laatua ja sen arviointia. Mukana tutkimuksessa ovat perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa toimivat koulutukset Taikakoulutus ja Silta-Lisä pajakoulu. Koulutuksenjärjestäjiä ovat Taikakoulutuksen osalta Tampereen ammattiopisto Tredu ja Silta-Lisän osalta Tampereen kaupungin perusopetus. Lisäksi Tampereen seudun ammattiopisto Tredu tekee tiivistä yhteistyötä kumppanuudessa Silta-Lisän kanssa lisäopetuksen oppilaiden jatkosijoittumisen sekä toiseen asteen opintoihin tutustumisen näkökulmasta. Tampereen seudun ammattiopisto Tredu on osa Tampereen kaupungin organisaatiota, joten koulutuskumppanuus perustuu tiiviiseen yhteistyöhön Tampereen kaupungin kanssa.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tämä tutkimus noudattaa laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Kvalitatiivisessa, eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen sen moninaisuudesta huolimatta. Laadullinen tutkimus pitää sisällään laajan kirjon erilaisia tutkimustyyppisiä ja -menetelmiä ja laadullisen tutkimuksen käsitettä voikin pitää jonkinlaisena yläkäsitteenä, jolle löytyy tiettyjä yhteisiä ominaispiirteitä. Näitä laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat kokonaisvaltainen, todellisissa tilanteissa koottu tiedonhankinta, ihmisten suosiminen tiedonkeruun välineenä, aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu hypoteesien sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään nostamaan asioita tutkittavan näkökulmasta esille hyödyntäen teemahaastatteluja, osallistuvaa havainnointia, ryhmähaastatteluja sekä erilaisia dokumentteja. Tutkimussuunnitelma muuttuu ja elää usein tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan useimmiten tarkoituksenmukaisesti, eikä esimerkiksi satunnaisotannalla ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei voi irtautua omista arvolähtökohdistaan ja siten myös perinteinen objektiivisuus ei ole mahdollista kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden voidaan katsoa syntyvän tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta ja tiedostamisesta. Tähän tutkimukseen kvalitatiivinen tutkimus valikoitui luonnostaan, koska tavoitteena

oli nostaa esiin opiskelijoiden ja työntekijöiden ääni koulutuksen laadun parantamisessa ja arvioinnissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160–164; Eskola & Suoranta 1998, 17).

Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi, jossa tutkimustoiminta nähdään myös oppimisprosessina. Prosessin aikana aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen. Laadullisen tutkimuksen prosessimaisuutta kuvaa myös se, että tutkimuksen eri vaiheet eivät ole välttämättä jäsennettävissä selkeisiin vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää ja aineistonkeruumenetelmiä koskevat ratkaisut voivat muuttua tutkimuksen aikana. Laadullisen tutkimuksen elementit, kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi, kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. Lähestymistapa edellyttää tutkijalta valmiuksia tutkimuksellisiin muutoksiin samalla kun oma tietoisuus tutkimuskohteesta kehittyy tutkimuksen edetessä. (Aaltola & Valli 2007, 70–71).

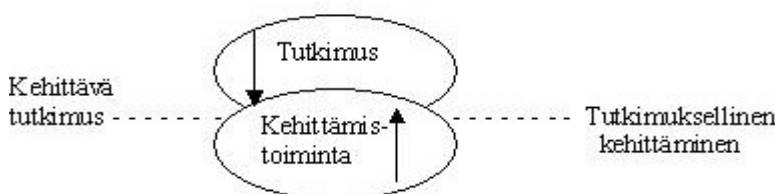
Kvalitatiiviselle tutkimukselle on usein luonteenomaista intensiivinen perehtyminen tutkimuskenttään ja tutkittavien ajatustapaan, jolloin keskiössä on yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat henkilöt ilmiölle antavat. Tältä osin voidaan katsoa, että useimmat kvalitatiiviset tutkimukset, kuten tämäkin tutkimus, omaavat tulkinnallisuutta korostavia ja hermeneuttisia piirteitä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikatioon ja ilmaisuihin, jotka sisältävät merkityksiä. Merkityksiä voimme lähestyä ymmärtämällä ja tulkitsemalla niitä. (Aaltola & Valli 2007, 31–33; 76).

Tämä tutkimus kiinnittyy vahvasti laadulliseen tutkimukseen. Tutkimuksen tutkimusstrategialtaan se on tapaustutkimus (case study), joka on yksityiskohtaista ja intensiivistä tiedonkeruuta yksittäisestä tai yksittäisistä tapauksista. Tapaustutkimuksessa valitaan tyypillisesti rajattu tapaus, tilanne tai joukko tilanteita, jossa tutkimuskohteena on yksilö, ryhmä tai yhteisö. Tapaustutkimuksessa kiinnostus kohdistuu usein toimintaprosessiin ja sen tavoitteena on ilmiöiden kuvailu. Aineistonkeruussa käytetään useita metodeja, kuten haastatteluja, havainnointia ja erilaisia dokumentteja. (Hirsjärvi ym. 2010, 134–135).

Laadun määrittelyssä ja laadun arvioinnin kehittämisessä hyödynnettiin tutkimusavusteisen kehittämisen lähestymistapaa, jossa tutkija-kehittäjä, tässä tapauksessa opinnäyte-työn tekijä, ja käytännön toimijat, tässä tapauksessa työntekijöistä muodostettavat keskusteluryhmät, sitoutuvat yhteiseen tiedonmuodostusprosessiin. Tutkija-kehittäjän tehtävänä on oman teoreettis-metodologisen taustatiedon perusteella tukea sellaisia kysymyksenasetteluja ja luoda mahdollisuus yhteiselle oppimisprosessille, jonka myötä työntekijöiden on mahdollista kehittää toimintaa yhteisten tavoitteiden mukaan. (Ramstad & Alasoini 2007, 5-6).

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on käsitteenä moniulotteinen ja osittain selkiintymätön. Tutkimuksellisuutta korostetaan yhtenä kehittämistoiminnan lähtökohtana, mutta usein jää epäselväksi tutkimuksen ja kehittämisen ero ja niiden suhde toisiinsa. Tutkimukseen ja kehittämiseen liittyy metodinen painotusero, koska tutkimuksessa pyritään tyypillisesti vastaamaan tutkimusaineiston pohjalta tiettyihin tutkimuskysymyksiin, kun taas kehittämisessä pääpainotus on toiminnassa, jonka avulla pyritään tiettyyn tavoitteeseen. Tutkimuksen ja kehittämisen rajapintaa (Kuvio 5) lähestytään tässä tutkimuksessa kehittämisen lähtökohdista, jolloin tutkimuksellinen asetelma on alisteinen kehittämisprosessille. Kehittämistoiminnassa hyödynnetään aiempaa tutkimusaineistoa ja asetetaan tutkimuskysymykset tukemaan kehittämistoimintaa. (Toikko & Rantanen 2009, 2-5).

KUVIO 5: Tutkimuksen ja kehittämistoiminnan risteyspaikka (Toikko & Rantanen 2009, 21)



Tutkimuksellisessa kehittämisessä käytännön ongelmat tai kysymykset ohjaavat tiedontuotantoa siten, että tietoa tuotetaan aidossa toimintaympäristössä tutkimuksellisia periaatteita hyödyntäen.

- Systemaattisen tiedon keruun ja tuotetun tiedon avulla arvioidaan toiminnalle ennalta asetettuja tavoitteita
- Tiedontuotanto kohdistuu toimijan oman toiminnan kehittämiseen
- Tiedontuotannon avulla suunnataan toimintaa ja kehittämistoiminnan tiedon tuottamisen prosessia
- Tiedontuotannolla pyritään tukemaan kehittämistoiminnan tulosten siirrettävyyttä, kuten pysyvien käytäntöjen ja rakenteiden tuottamista
- Tiedontuotantoa voidaan tarkastella osana julkisen hallinnon kehittämistä tai sillä voidaan pyrkiä vastaamaan poliittis-hallinnollisen tason kysymyksiin

(vrt. Toikko & Rantanen 2009; Ramstad & Alasoini 2007.).

Monet nykyajan toimintaympäristöt ovat vaikeasti hahmottuvia ja alati muuttuvia. Jopa yksittäisten organisaatioiden perustehtävät saattavat olla jatkuvan muutoksen ja uudelleenarvioinnin kohteena. tämän vuoksi myös kehittämisen tavoitteita on vaikeaa määrittellä tarkasti. Tutkijalla tai kehittäjällä tuleekin olla kykyä sietää epävarmuutta ja jatkuvaa muutosta. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta vaatii tiukkojen ennalta määrättyjen tavoitteiden sijaan joustavuutta ja valmiutta muutokseen. Tutkimuksellisen kehittämistoiminnan luonne on vahvasti reflektiivistä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvää. (Toikko & Rantanen 2009, 52–53).

6.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuslupa anottiin Silta-Valmennusyhdistyksen koulutuspalvelujen toimialajohtajalta. Opiskelijoilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Alaikäisten opiskelijoiden huoltajilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Suostumuslomakkeet sekä kirjallinen selostus tutkimuksen sisällöstä jaettiin opiskelijoille tilaisuudessa, jossa tutkija esitteli tutkimusta opiskelijoille ja henkilökunnalle. Molemmille opiskelijaryhmille järjestettiin oma tilaisuus, jossa oli mahdollisuus esittää tutkijalle kysymyksiä. Osa opiskelijoista palautti jo tilaisuuksien aikana allekirjoitetut suostumukset, mutta etenkin alaikäisten opiskelijoiden osalta suostumukset palautuivat heikosti. Tämän vuoksi kaikille opiskelijoille lähetettiin vielä postitse kirjallinen selostus ja suostumuslomake sekä palautuskuori. Näin suostumuslomakkeita palautui riittävästi.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin yksilö- ja ryhmähaastatteluilla. Haastattelut koostuivat opiskelijoiden yksilöhaastatteluista ja työntekijöiden ryhmähaastatteluista. Opiskelijoiden yksilöhaastatteluihin päädyttiin, jotta kukin opiskelija nostaisi itselleen merkityksellisiä asioita. Ryhmähaastattelussa olisi ollut mahdollisuus, että opiskelijoiden keskinäinen dynamiikka vaikuttaa keskustelun suuntaan ja mahdollisesti hiljaisempien opiskelijoiden näkökulmia ei saada ryhmässä nostettua riittävästi esiin. Yksilöhaastatteluiden määrää ei päätetty etukäteen, vaan haastatteluja oli tarkoitus jatkaa, kunnes haastattelujen ei katsota tuovan enää uutta tietoa ja voidaan katsoa saturaation saavutetuksi. Opiskelijat haastatteluihin valittiin harkinnanvaraisella otannalla siten, että molemmista ryhmistä haastateltavaksi valittiin sekä tyttöjä että poikia, ikäjakaumaltaan mahdollisimman eri-ikäisiä ja erilaisilla taustoilla opintoihin hakeutuneita. Taustoissa kiinnitettiin erityisesti huomiota, että otannassa oli sekä suoraan peruskoulusta ryhmiin hakeutuneita että opiskelijoita, joilla on taustalla aiempia nivelvaihekoulutuksia tai keskeytyneitä ammatillisia opintoja. Kehittämistehtävän näkökulmasta haastateltavien valinnassa tärkeässä roolissa oli opiskelijoiden vapaaehtoisuus ja oma halukkuus osallistua tutkimukseen, jonka tavoitteena on kehittää koulutuksia. Opiskelijahaastatteluja toteutettiin yhteensä yhdeksän. (Hirsjärvi ym 2010, 182).

Työntekijät haastateltiin ryhmähaastatteluin tai tarkemmin ryhmäkeskusteluin. Ryhmäkeskustelu (focus group) eroaa haastattelusta siten, että haastattelija pyrkii rakentamaan vuoropuhelun osallistujien välille eikä haastattelijan ja osallistujan välille. Näitä ryhmiä kutsuttiin laaturyhmiksi, koska keskustelujen fokus painottui koulutuksen laadun kehittämiseen työntekijöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Haastateltaviksi valittiin kaikki ryhmien kanssa työskentelevät (N=8). Kaikkien työntekijöiden haastatteluihin päädyttiin, koska työntekijät edustavat hyvin erilaisia professioita, joiden kunkin arveltiin tuovan haastatteluissa esiin erilaisia näkökulmia. Ryhmäkeskusteluissa mukana olevat työntekijät ovat opettajia, työ-/ryhmävalmentajia tai yksilötyötä tekeviä yksilövalmentajia/projektityöntekijöitä.

Haastatteluihin tiedonkeruun menetelmänä päädyttiin, koska tässä tutkimuksessa keskeisenä tehtävänä on selvittää haastateltavien omia subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia koulutuksen laadusta. Haastattelut on menetelmänä joustava ja kysymyksiä voi tarpeen mukaan täydentää tarkentavilla kysymyksillä. Haastattelussa on mahdollisuus

rohkaista haastateltavaa tuomaan omia ajatuksiaan ja itseä koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastatteluihin liittyi tässä tutkimuksessa voimakkaasti haastateltavien osallisuus kehittämistoimintaan. Osallisuuden näkökulmasta haastateltavan tehtävänä oli toimia fasilitaattorina, joka kannustaa osallistujia osallistumaan kehittämistyöhön ja tuomaan julki omat näkemyksensä kehittämistoimintaan. Opiskelijahaastatteluiden osalta halu vaikuttaa ja osallistua kehittämiseen näkyi opiskelijoiden aktiivisena oman haastatteluvuoron odottamisena ja haastatteluun pääsyn varmisteluna tutkimuksen esittelyn jälkeen. Henkilökunnan haastatteluissa ryhmähaastattelu nähtiin mielekkäimmäksi sekä ajankäytöllisesti, mutta ennen kaikkea vuorovaikutteisuuden näkökulmasta. Kehittämistyöhön osallistuminen voidaan nähdä puhetekona, jossa osallistujilta edellytetään reflektointia ja argumentointia. Ryhmähaastatteluissa, joihin osallistuu eri ammattiryhmiä, voitiin olettaa, että ryhmissä on myös erilaisia mielipiteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 97; Hirsjärvi ym 2009, 205; Toikko & Rantanen 2009, 90–91).

Haastatteluihin valmistautuminen ennakolta on olennaista. Haastattelujen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä opiskelijat ja työntekijät antavat Takakoulutukselle ja Silta-Lisän pajakoululle laadun näkökulmasta. Lisäksi haastatteluissa ja painottui kehittämisen tavoite ja haastateltavien osallisuus kehittämistehtävään. Haastatteluja varten valmistauduttiin teemoittelemalla keskustelun aiheet väljästi. Haastatteluteemojen valmistelussa tutkija hyödynsi aikaisempiin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen perustuvaa esiymmärrystä sekä omaa ammattitaitoa ja subjektiivista toimintaympäristön tuntemusta työyhteisön työntekijänä. Tutkijan on varauduttava haastatteluissa hyvin erilaisiin haastattelutilanteisiin. Haastateltava voi olla hyvin hiljainen, puhelias tai taipuvainen viemään keskustelua varsinaisesta haastattelun teemasta etäälle. (Hirsjärvi ym. 2009, 211). Opiskelijoiden yksilöhaastatteluihin valmistauduttiin siten, että haastateltavista opiskelijoista ja haastatteluajankohdista sovittiin ensin ryhmän opettajan kanssa, jonka jälkeen opiskelijoiden kanssa sovittiin haastatteluajat. Yleensä haastatteluihin varattiin aamu- tai iltapäivä, jonka aikana haastateltiin 2-3 opiskelijaa. Näin saatiin aikaan tauluun väljyyttä, eikä haastattelutilanteita tarvinnut kiirehtiä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opiskelijahaastattelut toteutettiin koulupäivän aikana. Yksi opiskelija halusi jäädä haastatteluun koulupäivän jälkeen, vaikka hänelle tarjottiin mahdollisuutta toiseenkin ajankohtaan. Haastattelutilana käytettiin vaihtelevia luokka- tai työhuonetiloja. Tilavaliinnassa kiinnitettiin huomiota tilan rauhallisuuteen ja siihen, ettei opiskelija joudu kulkemaan pitkää matkaa päästäkseen haastatteluun. Käytännössä tämä tarkoitti, että haas-

tattelijä kävi tekemässä haastattelut niissä toimipisteissä, missä opiskelijat olivat. Kaikki haastattelut nauhoitettiin digitaalinauhurilla.

Haastattelijan rooli korostui yksilöhaastatteluissa enemmän, koska opiskelijat kaipasivat usein täsmennyksiä kysymyksiin ja teemojen tarkempaa kuvailua. Opiskelijahaastatteluissa oli keskeistä huomioida opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet liittyen muun muassa suullisten kysymysten ymmärtämiseen ja asiakokonaisuuksien hahmottamiseen. Työntekijöiden ryhmäkeskusteluissa korostui työntekijöiden välinen vuorovaikutus ja keskustelu, jossa haastattelijan rooliksi jäi lähinnä johdattelu niihin teemoihin, jotka eivät luonnostaan nousseet keskustelussa.

Haastattelujen lisäksi aineistoa täydennettiin opiskelijoiden kanssa haastattelujen yhteydessä tehdyllä Kano-mallin mukaisella laatukukalla, johon opiskelijat itse kirjasivat tai pyysivät haastattelijaa kirjaamaan laadukkaaseen koulutukseen ehdottomasti kuuluvat (kukan keskiosa) ja lisäarvoa tuovat (kukan terälehdet) asiat. Työntekijät vastasivat ennen ryhmäkeskustelua avoimiin kysymyksiin koulutuksen laadusta. Ennakkokysymysten tarkoituksena oli orientoida tulevan ryhmäkeskustelun teemoihin sekä täydentää haastatteluaineistoa.

6.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Digitaaliseen muotoon tallennettu haastatteluaineisto litteroitiin kokonaisuudessaan sanasta sanaan. Erillistä litterointiohjelmaa ei käytetty. Litteroitu aineisto analysoitiin. Aineiston litterointivaiheessa haastateltavat kooditettiin koulutuksen (Taika tai Silta-Lisä) ja haastatteluryhmän (opiskelija tai työntekijä) mukaan kirjain-numerokoodilla. Aineiston käsittelyvaiheessa oli pohdittava haastateltavien koodaus suhteessa anonymiteettiin. Koska otanta on pieni ja tutkimuksen tavoite ei vaadi ryhmien erottamista, päädyin koodittamaan haastateltavat siten, että koodista on erotettavissa ainoastaan haastatteluryhmä (opiskelija=O ja työntekijä=T). Kirjaimen lisäksi haastateltavat koodattiin juoksevin numeroin (O1, O2 jne. ja T1, T2 jne.). Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin muutamia selkeitä laatukäsityksiin vaikuttavia eroavaisuuksia ryhmien välillä, joiden merkitys korostuu koulutusten kehittämisessä. Tämän vuoksi päädyin kuvaamaan lyhyesti Taika-koulutuksen ja Silta-Lisän pajakoulun tärkeitä tehtäviä myös erikseen luvussa

8. Näissä kuvauksissa en käytä suoria lainauksia, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy.

Laadullisen aineiston analysointi voidaan jakaa neljään vaiheeseen, jotka ovat aineiston koodaus, luokittelu, teemoittelu ja tyypittely. Sisällönanalyysin tavoitteena on analysoida tutkimusaineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Analysoidun aineiston tulee kuvata tutkittavaa ilmiötä selkeästi, jotta siitä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–95, 105, 110).

Luin valmiiksi litteroidun aineiston useaan kertaan. Käsittelin opiskelijahaastattelujen ja henkilökunnan ryhmäkeskustelujen aineistoja aluksi erillään löytääkseni kummastakin aineistosta erikseen aineistoa yhdistäviä teemoja. Opiskelijahaastattelujen litteroinnin jälkeen tutkimuksen tekemiseen tuli tauko sairastapauksista ja muista ulkopuolisista tekijöistä johtuen ja henkilökunnan haastattelut viivästyivät. Tämä toi lisää aikaa perehtyä opiskelija-aineistoihin syvällisemmin. Aineiston abstrahointi ja tulosten kirjoitusvaiheessa tauko ja aineiston kypsyttelyaika auttoi teemojen löytämisessä ja aineiston kanssa ”keskustelussa”.

Aineiston koodauksen aloitin merkitsemällä käsin tutkimuskysymyksen kannalta keskeiset kohdat tulostettuun aineistoon. Jatkoin työtä käyttämällä erivärisiä yliviivaustuksia, joilla erotin aineistosta alustavasti eri teemoja. Koodauksessa hyödynsin haastattelussa käyttämäni teemarungon teemoja. Tämän jälkeen siirryin pelkistämään aineistoa leikaten ja liimaten litteroidun aineiston osia eri teemojen alle. Tässä vaiheessa liitin aineistoon myös kirjallisen aineiston, joka koostui opiskelijahaastatteluissa täytetyistä laatukukista, jotka puhtaaksikirjoitin sanasta sanaan. Käymällä aineiston useaan kertaan läpi ja etsimällä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia löytyi aineistosta vähitellen selkeitä kategorioita. Opiskelijahaastattelujen aineiston teemoista hahmotin opiskelijoiden yhteisen laatukukan, jossa kukan keskellä ovat koulutukseen ehdottomasti kuuluvat asiat ja terälehdeillä koulutukseen lisäarvoa tuovat asiat.

Aineistosta löytyi alkuvaiheessa 20 teemaa, joista osa oli hyvinkin lähekkäisiä tai rinnakkaisia keskenään. Ensimmäisen teemoittelun jälkeen luin aineistoa vielä läpi ja yhdistin rinnakkaisia teemoja vielä yläkäsitteiksi siten, että teemoja jäi lopulta 15. Nämä

teemat oli luokiteltavissa vielä kolmeen selkeään laadun osatekijään, joiden avulla koulutuksille annetut laadun määrittelyt selkeytyivät laatua kuvaavaksi kokonaisuudeksi.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aineiston laatu, aineiston analyysi ja tutkimustulosten esittäminen. Keskiössä on tutkijan taito pelkistää aineisto niin, että se kuvaa mahdollisimman luotettavasti tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen validiteetin eli pätevyyden voidaan katsoa toteutuvan, jos tutkimuksella saadaan tietoa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Monipuolinen aineistonkeruu ja aineiston jatkuva vertailu analyysin aikana lisäävät validiteettia. Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus näkyy tutkimuksen toteuttamisessa. Tämän tutkimuksen validiteettia heikentää tutkijan subjektiivinen rooli tutkittavassa toiminnassa. Validiteettia lisää puolestaan monipuolinen tutkimusaineisto, joka perustuu sekä kirjalliseen että haastatteluaineistoon. Validiteettia vahvistaa myös työntekijöiden vahva asiantuntemus sekä opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset, joita työssä on käytetty runsaasti myös sellaisenaan kuvaamaan ja rikastuttamaan tutkimuksen tuloksia. (Janhonen & Nikkonen 2003, 36).

Tutkimusetiikka edellyttää, että tutkija huomioi tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkimuksen kohteena olevat ihmiset ja tutkimuksen mahdolliset vaikutukset heihin. Tutkimusetiikka edellyttää tutkijalta vastuullisuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta asettaa haasteen tutkimuksen eettisyydelle, koska tutkija toimii kehittäjänä ja työyhteisön jäsenenä. tällöin tutkimuksen eettisyyttä tarkastellessa tulee tunnistaa oma subjektiivisuus ja omat arvolutaukset suhteessa tutkimuskohteeseen.

Tutkimuksen toteutuksessa kiinnitettiin huomiota tutkimusetiikkaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa valmisteltiin suostumuslomakkeet, joihin pyydettiin allekirjoitukset alaikäisten haastateltavien osalta myös huoltajilta. Tutkimusta esiteltiin opiskelijoille sekä suullisesti että kirjallisesti. Viestintään kiinnitettiin erityistä huomiota, koska osalla opiskelijoista on oppimisvaikeuksia, jotka saattavat vaikuttaa kuullun tai luetun ymmärtämiseen. Opiskelijoille ja henkilökunnalle annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksen esittelyn yhteydessä. tutkimusaineiston hankinnassa ja käsittelyssä noudatettiin erityistä huolellisuutta, jotta osin arkaluonteinen haastatteluaineisto ei missään tutkimuksen vaiheessa joutunut ulkopuolisten nähtäville. Tutkimuksen tulosten kirjoittamisvaiheessa anonyymiteetin pohdinta nousi tärkeäksi tut-

kimuseettiseksi kysymykseksi, joka ratkaistiin koodaamalla informantit siten, ettei yksittäisiä henkilöitä ole tunnistettavissa aineistosta. Tutkimukseen osallistuvilla oli mahdollisuus jättäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa hyvänsä.

7 TYÖPAJALLA JÄRJESTETTÄVÄN KOULUTUKSEN LAATU

Työpajalla järjestettävän koulutuksen laatua lähestyttiin tässä tutkimuksessa haastattelujen ja ryhmäkeskustelujen avulla sekä haastatteluun osallistuneiden tuottaman kirjallisen laatukukan avulla. Haastattelujen tavoitteena oli vastata opiskelijan ja henkilökunnan näkökulmasta kysymykseen, mikä on Taika-koulutuksen ja Silta-Lisän pajakoulun laatu. Henkilökunnan ryhmäkeskusteluissa lähtökohtana oli opiskelijahaastatteluissa koostettu aineisto, jonka pohjalta laatuteemaa lähestyttiin. Ryhmäkeskusteluissa korostui voimakkaasti kehittämisnäkökulma opiskelija-aineiston pohjalta, joka esiteltiin työntekijöille ryhmäkeskustelujen yhteydessä. Lisäksi opiskelijat ja työntekijät pohtivat koulutukseen ehdottomasti kuuluvien ja koulutukseen lisäarvoa tuovien tekijöiden näkökulmasta Kano-mallin eli laatukukan mukaisesti.

7.1 Kumppanuuden laatu

Koulutusten järjestäminen kumppanuudessa näkyy opiskelijoille laadukkaana koulutuksena. Kumppanuus ja sen tuomat mahdollisuudet näkyvät opiskelijoille konkreettisina toimintamahdollisuuksina, esimerkiksi mahdollisuutena käyttää Silta-Valmennuksen sekä oppilaitosten tiloja monipuolisesti tai tilaisuutena päästä tutustumaan työpajoihin, oppilaitoksiin ja eri koulutuksiin. Selkeimmin koulutuskumppanuus näkyy opiskelijoille fyysisinä tiloina, jotka poikkeavat oppilaitosympäristöstä. Usein kuitenkin opiskelijoille oli epäselvää, mikä toiminta on Silta-Valmennuksen ja mikä oppilaitoksen.

”Mun mielestä useimmiten opiskelija ei näe siinä mitään eroa, että onko joku hanke tai asia tai joku juttu tullu Silta-Valmennuksen puolelta tai Tredun puolelta, että ei opiskelija sitä arjessa nää. tai sitten mää en oo vaan huomannu.” (O3)

”Emmää ees tienny, et niillä on jotain yhteistä.” (O6)

”Emminä tiedä.. kun en tiedä miten se näkyy sillai niin en tiedä mikkä on sen yhteistyön tulosta täällä koulussa ja mikkä ei.” (O9)

”Mää en oo ajatellu sitä silleen, et me ei oltais oppilaitoksessa, mutta (hiljaisuus). Tai että en mää oo tehnyt mitään eroa, jos mää en tietäis, niin

mää voisin ihan hyvin uskoa, et me oltais pelkästään Tredun alla tai me oltais Silta-Valmennuksen alla. Ainut, missä se on näkynyt, et me ollaan jossain yhteistyössä Tredun kanssa on se, et me käytiin tekemässä ruokaa ammattiopiston tiloissa. Siinä se varmaan näkyi, tai siis näkyi, mutta ei muistaakseni oikein muualla.” (O3)

”No ainakin täällä se näkyy sillain, et justiinsa käydään noissa muissakin kaikissa noissa tän Silta-ihmejutun kaikissa noissa pajoissa ja muissa, mitä kaikkea on täällä. Just vähän niissäkin on käyty kattomassa niitä ja muuten. Et se ainakin näkyy suurimpana asiana.” (O5)

”Sille et me päästään eri kouluihin tutustuun et mitä siä tehään.” (O8)

Tärkeintä opiskelijoille on, että koulutus vastaa tarpeeseen ja oma opiskeluryhmä tuntuu sopivalta. Opiskelijat kokivat kuuluvansa ensisijaisesti omaan ryhmään. Kysyttäessä opiskelijoilta, missä he kokevat opiskelevansa, opiskelijat vastasivat oman ryhmänsä organisaation sijaan.

Ryhmäkeskustelujen perusteella työntekijät näkevät kumppanuuden mahdollistavana tekijänä. Kumppanuus mahdollistaa erilaiset oppimisympäristöt, tilat, laitteet ja välineet ja niiden monipuolisen hyödyntämisen, pedagogisen osaamisen työpajaympäristössä sekä koulutuksen ja kehittämisen yhteistyössä. Kumppanuuden heikkouksia työntekijät kuvaavat kahden organisaation erilaisilla toimintatavoilla ja niiden yhdistämisen haasteilla sekä byrokratian raskaudella ja tiedonsiirron ongelmilla. Keskeiseksi kumppanuuden kehittämisessä nähdäänkin tiiviimpi yhteistyö, jossa tietoa ja kokemuksia jaetaan. Yhteistyön rakentaminen vaatii yhteistä aikaa ja tahtotilaa sekä ennakkoluulottomuutta ja luottamusta uudenlaisen yhteistyön rakentamiseksi.

7.2 Laatu ja vaikuttavuus nivelvaihekoulutuksessa

Opiskelijahaastatteluista nousseet koulutuksen laatutekijät on luokiteltavissa kolmeen osatekijään (Kuvio 6), jotka on tässä tutkimuksessa nimetty puitetekijöiksi, prosessitekijöiksi ja vaikuttavuustekijöiksi. Puitetekijöitä ovat sellaiset oppimisen ja opiskelun laatuun liittyvät fyysiset ja ei-fyysiset tekijät, jotka muodostavat perustan laadukkaalle koulutukselle. Näitä ovat muun muassa oppimista tukeva ilmapiiri, jossa keskeistä on ryhmän tuki, yhteishenki ja yhteisöllisyys sekä hyvä henkilökunta, tekemällä oppiminen

ja oppimisympäristö fyysisenä tilana. Prosessitekijöinä ovat opintojen aikainen toiminta ja kokonaisvaltainen oppiminen, jotka pitävät sisällään muun muassa yksilölliset tavoitteet, vuorovaikutustaidot, ammatteihin, koulutuksiin ja työelämään tutustumiset. Vaikuttavuustekijöitä ovat opiskelijahaastatteluista nousseet koulutuksen tulokset ja odotettu vaikuttavuus, kuten tulevaisuuteen suuntautuminen, ihmisenä kasvaminen ja aikuistuminen sekä vahvistuneet sosiaaliset taidot.



KUVIO 6: Nivelvaihekoulutuksen laadun osatekijät opiskelijahaastattelujen pohjalta

7.2.1 Laadukkaan koulutuksen puitteet

Oppimista tukeva ilmapiiri nousi haastatteluissa esiin useasti. Oppimista tukevan ilmapiirin kategoriaan kuuluvat oppimisen ja opiskelun ei-fyysiset puitteet, joissa korostuu oppimista tukeva tunnelma ja ilmapiiri; koulutuksessa pitää olla mielekästä käydä siellä. Tällaisia oppimista tukevia puitetekijöitä ovat turvallinen ympäristö, suvaitseva ilmapiiri, lupa tehdä virheitä ja lupa tehdä töitä myös kiireettömästi. Myös kannustava ja rento ilmapiiri ja selkeys, yhteiset säännöt ja riittävä kuri ovat oleellisia tekijöitä op-

pimista tukevassa ilmapiirissä. Haastatteluissa toistui laatutekijänä tietynlaisena vasta-parina riittävä rentous ja riittävä kuri.

”Todella rentoo, mutta välillä vähän liiankin rentoo.” (O2)

”No mulle ihan niinkun omien persoonallisuuspiirteideni takia sopis pa-remmin, että oltais pikkusen jämäkempiä...” (O3)

”se meidän opetustyyli tai se muoto siellä on niinku just joustavaa... mutta sillee siinä on semmosta päämäärätietosuutta...” (O4)

Oppimisilmapiiriin vaikuttaa kokemus vertaisuudesta ja vertaistuesta. Ympäristö, jossa on ryhmän jäseniä yhdistäviä tekijöitä, tekee ilmapiiristä turvallisen. Turvallisessa ilma-piirissä voidaan keskustella asiasta kun asiasta. Keskustelut kytkeytyvät työn tekemi-seen. Työtä tehdessä voidaan keskustella rankoistakin aiheista ja käydä läpi vaikkapa koulutukseen ja tulevaisuuteen liittyviä asioita. Keskustelun avulla voidaan palata päi-vän aikana opittuihin asioihin.

”...me tehdään jotain, on tehtävänanto ja sinä aikana me keskustellaan tai käydään asioita läpi. Niin se on niinku ollu mulle se, et minkä mää sisäis-tän et se on niinku osa koulutusta. Ja se on niinku mulle ollu henkilökoh-taisesti sitä parasta antia. Et samalla tehdään ja sitten keskustellaan, tosi vakavista ja rankoistakin asioista ja sitte käydään kaikenmoisia asioita läpitte.” (O2)

Oppimista tukevaan ilmapiiriin kuuluu selkeä struktuuri, joka voi muodostua selkeästä päivärakenteesta, joka alkaa esimerkiksi päivittäisellä aamupalalla. Tai se voi koostua oppimisprojekteista, jotka saatetaan päämäärätietoisesti päätökseen ja valmiiksi. Selke-yyttä opinnoissa lisää se, että tulevasta kerrotaan etukäteen ja opintoja kuvataan ja hah-motetaan opiskelijoille kokonaisuutena. Selkeyttä tukevat yhteiset säännöt, joista pide-tään kiinni. Erityisesti käyttäytymiseen liittyvät säännöt on tärkeää oppia, jotta ne sitten osataan tulevaisuudessa ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässäkin.

Oppimista tukevassa ilmapiirissä keskeisenä tekijänä on **ryhmän tuki ja yhteisöllisyys**. ryhmän keskinäisen yhteishengen ja yhteisöllisyyden merkitys nousi haastatteluissa korostuneesti. Ensinnä tärkeää oli, että kaikki tulevat toimeen toistensa kanssa ja ketään ei jätetä yksin. Pienessä ryhmässä pitäisi tulla toimeen kaikkien kanssa heti alusta saak-ka.

”no ehkä se että pystyy niinku kaikki oleen kaikkien kanssa kavereita ja ryhmätyöskenteleen toistensa kanssa” (O1)

”On se mun mielest’ aika tärkeätä, et kaikki tulis toimeen kaikkien kanssa, eikä ketään vituttais.” (O7)

Hyvä ryhmähenki muodostuu vähitellen lukuvuoden aikana, kun työskennellään ja ollaan yhdessä. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa yhteishengen luominen ja ryhmäytymistä tukeva toiminta koettiin tärkeäksi. Yhteisöllisyydessä keskeistä on, että jokainen saa olla oma itsensä ja tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on. Hyvässä ryhmässä ei tarvitse ylläpitää roolia, vaan voi olla oma itsensä. Hyvässä ryhmässä on suvaitseva ilmapiiri ja lupa tehdä virheitä ilman pelkoa arvostelusta. Vaikka oma elämäntilanne olisi vaikea ja omat voimat vähissä, hyvä luokkayhteisö auttaa jaksamaan ja antaa luvan työskennellä omien voimien mukaan.

”no yleensä kaikilla on yleensä aina joku rooli päällä sunmuuta ja jossain kouluissa sun muuta, mutta täällä pystyy oleen niinku oma ittsensä. Kaikki muukin pystyy.” (O1)

”... ettei tartte sillee niinku suhtautua että pitäis niinkun esittää tai hirveesti yrittää olla paljon parempi, kun mitä on. Tai silleen omalla tahdillaan tehdä töitä ja olla mukana.” O4

Parhaimmillaan hyvä luokkayhteisö, jossa hyväksytään erilaiset ihmiset ja erilaiset mielipiteet, tukee oppimisessa ja jokaisen opiskelijan yksilöllisessä kasvussa. Ryhmätöissä autetaan, kannustetaan toisia sekä opitaan ryhmän pelisääntöjä ja yhdessä toimimista. Ryhmässä autetaan toisia ja huolehditaan, että kaikilla olisi mukavaa. Lukuvuoden aikana yhteishenki voi vaihdella ja sen koetaan vaikuttavaan koko koulutuksen laatuun voimakkaasti. Huono ryhmähenki heikentää koko koulutuksen koettua laatua. Jos opiskelija aloittaa opintonsa myöhemmin tai yhteishenki huononee, kaivataan henkilökunnalta tukea ja apua yhteisen sävelen löytämiseksi. Ryhmähenki ja yhteisöllisyys yhdistyikin opiskelijahaastatteluissa selkeästi työntekijöiden taitoon ohjata ja tukea ryhmää sekä oppimista tukevaan ilmapiiriin.

”No onhan siellä tietysti kääntä ja kaikkee tällästä niinku pientä juttua, mut siis yleisesti toi ryhmä vaan mun mielestä toimii tosi hyvin semmosena kokonaisuutena, on erilaisia mielipiteitä ja niinkun mut kaikki tulee kuitenkin toimeen keskenään, ettei oo semmosta että jonkun kanssa ei tulis toimeen ja siis emmä osaa

kuvailla sitä se on vaan niinku tosi hyvä ryhmä. En oo ikinä kokenu noin hyvää ryhmää. Se, että kymmenen ihmistä tulis noin hyvin toimeen keskenään.” (O2)

Hyvässä oppimisyhteisössä luottamus opiskelijoiden kesken ja opiskelijoiden ja työntekijöiden välillä korostuu. Luottamus syntyy vähitellen turvallisessa ja keskusteleavassa ilmapiirissä.

”Siä ei olla hiljaa. Vaan siellä niinku puhutaan asioita laidasta laitaan ja pystyy kertoon silleen omia asioitansa ja luottaan. Niin se luottaminen on kyllä aika tärkeä.” (O1)

Henkilökunta. Hyvää työntekijää, ohjaajaa, opettajaa tai valmentajaa yhdistää halu auttaa sekä kiinnostus siitä, mitä opiskelijalle oikeasti kuuluu. Opiskelijoista kiinnostuneet työntekijät jaksavat ja haluavat puuttua hankaliinkin tilanteisiin ja selvittää opiskelijan ja ryhmän asioita. Työntekijät ovat ammattitaitoisia, huomioivat opiskelijat yksilöllisesti, ovat pitkäpinnaisia ja rentoja sekä toimivat tiiminä yhdessä opiskelijoiden parhaaksi.

”...ja sitte että on hyvä semmonen asennoituminen oppilaita ja muitakin työntekijöitä kohtaan, että on semmonen vähän niinkun rennompi ja tälleen.” (O4)

”Ohjaajien yleinen kiinnostus siitä, että mitä sille, mikskähän meitä kutsuis, opettaja, oppilas, ihminen, niin kiinnostus meistä, et mitä meille tapahtuu ja mitä me tehdään niin on semmonen mun mielestä tärkeä juttu.” (O2)

”Ja sen oon ainakin henkilökohtaisesti kokenut tuolla, että oikeesti kiinnostaa, että mitä tapahtuu tän jälkeen.” (O2)

”...semmonen että on niinku helposti lähestyttävä ja ystävällinen ja just reipas ja kannustaa niinku tekemään... ja sillee niinku auttaa semmoseen oma-alotteisuuteen.” (O4)

”Noi ihmeen omaohjaajat ainakin auttaa justiinsa niissä, siinä niinkun justiinsa näissä ammatinvalinnoissa ja tällasissa niinku mihinkä hakee niinku opiskelupaikoissa ja sitte opettaja on niinku opettaa ja auttaa niissä numeroiden nostamisessa ja työvlmentaja on sitten näissä kaikissa tutustumisissa ja tet-asioissa auttamassa, että.” (O5)

Työntekijöiden tärkeitä ominaisuuksia on empatiakyky ja taito kuunnella sekä herkkyyttä tunnistaa ryhmässä ja yksilöissä tapahtuvat muutokset. Työntekijöillä on aikaa perehtyä opiskelijoihin yksilöinä ja akuutteihin pulmatilanteisiin ehditään puuttua lähes välit-

tömästi. Nopea puuttuminen ja jatkuva keskusteleavuus ryhmänä ja yksilöllisesti vaatii riittävästi henkilökuntaa. Neljän hengen tiimit koettiin olevan hyvä ja tarpeellinen määrä työntekijöitä yhdelle ryhmälle. Keskusteluissa korostuivat ne työntekijät, jotka ovat opiskelijoiden kanssa kaiken aikaan, lähinnä opettajat ja työvalmentajat. Yksilövalmennus koettiin kuitenkin merkitykselliseksi henkilökohtaisten asioiden hoitamisessa ja keskusteluissa. Yksilövalmentaja auttaa paperiasioissa sekä ammatinvalintaan liittyvissä asioissa.

”Noi ihmeen omaohjaajat ainakin auttaa justiinsa niissä, siinä niinkun justiinsa näissä ammatinvalinnoissa ja tällasissa niinku mihinkä hakee niinku opiskelupaikoissa” (O5)

”Onhan nekin (yksilövalmentajat) tosiaan silleen että... Kun kaikille ollaan käyty asioita läpi just näitä hakujuttuja ja koulutuksiin ja työnkuvaa. Että sekin on semmosta tärkeätä... että on joku joka niihin on enempi keskittynyt. Osaa niissä neuvoa. Siitäkin ollu tosi paljon asioita niinkun noissa vähän byrokraattisemmissa asioissa tai paperiasioissa. Kaikilla ei välttämättä riitä aika eikä kärsivällisyyssäkään niihin että on hyvä että on joku semmonen joka on tukena sitte siinä... Nii että on sekin sitte just silleen hyvä että on semmonen.” (O4)

Tekemällä oppiminen toistui kaikissa haastatteluissa usein. Toisinaan koettiin, että tekemällä oppimista saisi olla enemmän, toisinaan sitä koettiin olevan riittävästi, mutta joka tapauksessa sitä pidettiin koulutusten keskeisenä ominaispiirteenä ja laatutekijänä. Tekemällä oppiminen on käsillä tekemistä, jonka pitää olla monipuolista. Yhdessä tekeminen ja yhdessä onnistuminen ovat merkittäviä oppimisen kannalta.

”...täällä tehdään käsillä niinkun asioita, joka on siis mulle se omintakeisin tapa niinku tehdä asioita, niinku toteuttaa itteeni.” (O2)

”Monipuolinen tekeminen. ... Niin ja se justiinsa, et se ei oo semmosta niinkun ykstoikkosta, et tehdään samantyyppisiä juttuja jatkuvasti, vaan et kokeillaan tosi paljon erilaisia juttuja.” (O2)

”Lähinnä tekemällä, kuuntelemalla ja katsomalla ohjeita mutta hyvin vähän on mitään teorialunteja. Jonkun verran mutta suurin osa on semmosta, että pääsee itse tekemään. Ja käsillä tehden.” (O3)

”Se on ihan semmosta ihan käsillä tekemistä tosiaan... voi paneutua siihen... ja niinkun on eri työtehtäviä...” (O4)

”No se oli justiinsa hyvää sillon alkuvuodesta. Meillä oli justiinsa sitä kaikkee yhdistelmää, et meillä oli, me tota pajaa vähän sillon laitettiin, justiinsa yhdisteltiin ruotsin ja englanninkieltä siihenkin, että laitettiin

seinälle niinkun kaikki työkalut ja tällai. Ja sitten laitettiin siihen niinku kaikilla tota englanniks ja ruotsiks kaikkia niitä työkalujen nimiä ja tällas-ta se oli ihan hauskaa ja hyödyllistä kumminkin niitten aineiden parissa kumminkin.” (O5)

*”No sitä, et tekemällä opitaan ne asiat(...) No siinä ihan alussa oli sitä te-
kemällä opitaan, mut heti kun tuli pulpettiopetusta niin kaikilla menee
hermo.” (O6)*

*”No täällä on nääs aika erilainen toi opetusmetodiikka, kaikei.(...) Jotkut
asiat on hyvä oppia sillai tekemällä...” (O9)*

Tekemällä oppimiseen liittyy oppimisprojektit, jotka ovat oikeita töitä. Oppimisprojekti etenee aikataulun mukaisesti ja siihen liittyy erilaisia tehtäviä. Projekteja saattaa olla useita samanaikaisesti ja tämä mahdollistaa sen, että opiskelijalla on mahdollisuus vai-
kuttaa omiin työtehtäviinsä ja siihen, missä projektissa työskentelee. Tärkeää tekemällä oppimisessa on opiskelijoiden näkökulmasta se, että pääsee tekemään omalla tahdillaan, mutta projektit viedään aina loppuun saakka. Jos on elämässä jäänyt aikaisemmin lähes kaikki kesken, on tärkeää kokea valmiiksi saamisen ja onnistumisen palkitseva tunne. Kesken jääneet projektit vaivasivat opiskelijoita. Tekeminen auttaa jaksamaan opiskelua ja lisää osaamista, tietoa ja taitoa. Vaihtelevat projektit mahdollistavat sen, että välillä, kun itse osaa jonkun asian, voi auttaa muita ja toisissa projekteissa tulla autetuksi. Te-
kemällä oppimiseen liittyi myös tavoitteita ja odotuksia. Projektin lopussa saattoi val-
miin työn lisäksi odottaa jokin positiivinen asia, jonka eteen kannatti työskennellä. Täl-
lainen saattoi olla esimerkiksi näyttely tai tapahtuma, johon oman työn sai esille. ”Posi-
tiivinen odotettava” rytmitti opiskelua ja lisäsi tavoitteellisuutta opintojen aikana.

*”...et niinkun jotain semmosia asioita, joita odottaa, pitää olla siinä mun
mielestä. Niinkun vuoden aikana. (...) jotain sellasta positiivista odotetta-
vaa semmosta niinkun kannustetta.” (O2)*

Tilat ja välineet vaikuttavat koulutuksen laatuun. Tietoteknisten laitteiden ja yhteyksi-
en pitää toimia ja tilojen olla siistit ja mukavat. Mukavista ja sopivista tiloista käsitykset
vaihtelivat jokin verran ja keskusteluissa verrattiin tiloja ja fyysistä ympäristöä usein
koulujen ja oppilaitosten tiloihin. Hyväksi koettiin, että ei olla tavallisessa kouluympä-
ristössä. Tiloista keskusteltaessa nousi usein keskusteluun myös koulutuskumppanuu-
den teema ja työnjako Silta-Valmennuksen ja oppilaitoksen välillä.

”no mun mielestä tää on kyl hyvä paikka järjestää sellasta, kouluissa on semmonen tai koulutiloissa on taas sellaset vääränlaiset vibat mun mielestä.” (O2)

”Isommat tilat olis paremmat.” (O1)

”No, määhän en kauheesti tykänny koulutiloista, koska ne oli vähän sekaavat, kun oli luokkia vaikka kuin paljon ja tällain, niin se oli vähän mun mielestä tylsää. Et tä on parempi, paremmin pystyy liikkumaan ja muuta.” (O5)

7.2.2 Koulutusprosessin laatutekijät

Koulutusprosessin laatutekijät ovat niitä asioita, joita koulutuksessa tehdään ja opitaan. Koulutusprosessissa korostui yksilöllisyys ja yksilölliset tavoitteet erityisesti Taika-koulutuksen osalta, jossa jokaiselle opiskelijalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks). Koulutusprosessin laatutekijöinä nousi esiin runsaasti opetussuunnitelman mukaisia koulutusten tavoitteita opiskelijoiden omin sanoin kertomana.

Yksilölliset tavoitteet ja tavoitteellisuus rakentui haastatteluissa opiskelijoiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Osa näistä oli kirjattu henkilökohtaisiin oppimissuunnitelmiin (hops) tai henkilökohtaisiin opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin (hojks), mutta osa oli opiskelijoiden julkilausumattomia tavoitteita. Haastatteluissa nousi esiin myös sellaisia asioita, joita toiset ryhmäläiset ovat oppineet tai heidän tulisi oppia. Toisen opiskelijan tilanne ymmärrettiin hyvin ja nähtiin, että jokaisella on omat tavoitteensa ja jokainen on erilaisessa vaiheessa esimerkiksi taustansa tai ikänsä vuoksi.

”...kyllä ohjaajat osaa kattoa sen, että mihin ihminen painottuu ja kuulee sen, ja sitten tarjotaan sitä mahdollisuutta, että voi tehdä tällästä.” (O2)

”...ihmisillä on syynsä, miks kaikki ei tee ihan samoja juttuja, mutta kyllä se on se niinkun päätavote, että kaikki tekis.” (O2)

”Mun mielestä, on tosi tärkeitä, että on henkilökohtainen, niiku opetussuunnitelma kaikilla. Että on tarpeeks vähän porukkaa niin, että on aikaa tehdä sitten kaikille henkilökohtainen suunnitelma ja seurata sitä, muokata sitä koulutusta vähän niinkun aina kulloisenkin henkilön mukaan.” (O3)

”Tai, että ottaa huomioon ihmisten erilaiset ongelmat, tai vahvuudet tai elämäntilanteet ja mitä nyt ikinä. Kaikkei pitää kai ottaa huomioon mutta,

että toisella tavalla kuin vaikka sanotaan jossain ihan perus lukiossa.” (O3)

”...kun jokainen on kumminkin yksilö nuorista, niin tota ihmeen, jokainen haluis kuitenkin sen, että niinku juteltais jotain justinsa jostain kiinnostavasta opiskelupaikoista, mikä justinsa sitä henkilöä kiinnostaa. Se on parempi sitten keskustella kahen kesken jostain niinku ammatinvalinnasta sun muista.” (O5)

”No se, että oikeestaan kukaan täällä ei voi jäädä silleen täysin pimentoon tai silleen niinku yksin ongelmiensa kanssa. Jos joku ei oo tullut kouluun, eikä oo ilmottanut mitään, niin sille soitellaan perään. Eihän tavallisessa koulutuksessa koskaan tehdä niin.” (O3)

Yksilöllinen huomioiduksi tuleminen vaatii, että ryhmä on riittävän pieni ja työntekijät tuntevat jokaisen opiskelijan. Henkilökunnalla on riittävästi aikaa ja kiinnostusta kohdata jokainen opiskelija yksilönä omine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Yksilövalmennus on yksi yksilölliset tavoitteet ja niiden saavuttamisen mahdollistava tekijä. Ryhmässä tekemisen tulee pohjautua yksilöllisiin edellytyksiin suoriutua tehtävistä. Työntekijät ovat avainasemassa arvioimaan yksilön edellytyksiä selviytyä tehtävistä ja asettavat jokaiselle riittäviä – mutta ei ylitsepääsemättömiä – haasteita, jotka saavat aikaan kokemuksen, että

”Hei minäkin pystyn kuitenkin tekemään jotakin ja minäkin sain jotakin aikaan.” (O3)

Yksilöllisyys ja tavoitteellisuus nivoutuivat opiskelijahaastatteluissa yhteen. Omia tavoitteita pitää saada esitettyä koulutuksen aikana:

”No sehän kauheesti riippuu siitä ihmisestä ja sen lähtötasosta. Jollekin se voi olla se, että mun unirytmä on nyt enemmän sen kaltanen, mitä suurimman osan unirytmä on tai jollekin se voi olla jotain ihan muuta. Että, mitä ikinä kellekin, et mikä on sen henkilön ongelma aikasemmin ollut, tai semmonen tekijä, mikä on vaikeuttanut tavallisessa opinahjossa opiskelua. Että se asia olis edes hiukan korjaantunut ja mennyt eteenpäin. Oliko se keskittymiskyvyn puute tai sosiaalisten tilanteiden pelko tai mikä ikinä kellenäkin on. Että siihen olis tullut jotain niinkun edistystä. Tai vaikkei oliskaan tullut edes mitään edistymistä, että olis saanut edes neuvoja ja tietoa, että mitä voi koettaa tehdä sille asialle.” (O3)

Vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot vahvistuvat hyvässä ryhmässä toisten opiskelijoiden ja henkilökunnan avustuksella. Selkeät toimintatavat ja yhteiset säännöt opettavat, miten ryhmässä toimitaan ja käyttäydytään. Haastatteluissa keskusteltiin paljon hyvistä käytöstavoista ja niiden merkityksestä jatkossa pärjäämiseen. Oma rohkeus ja

uskallus osallistua erilaisiin tilanteisiin ja uskallus kokeilla uusiakin asioita lisääntyy ja sosiaalisten tilanteiden jännittäminen ja pelot vähenevät. Vuorovaikutustaitojen oppimisessa korostuvat jatkokoulutuspaikkojen ja työelämän pelisäännöt, pitää tietää, miten siellä kuuluu toimia ja käyttäytyä.

”...sillee miten eri tavat sosiaalisia taitoja pitää käyttää asiakaspalvelussa, niissä kaikissa käytetään asiakaspalvelua. Se on vissiin se miten opetetaan se, ja asiakaspalveluopetuksessa opetettais samalla se, miten ollaan kohteliaita muille, miten saadaan se yhteisö toimimaan. Siinä samalla opetetaan se miten saadaan tää luokka toimimaan ja sitten se seuraava luokka missä ollaan ja sitten se työyhteisö missä ollaan...” (O8)

”...että osaa sitten käyttäytyä siellä, kun menee uuteen paikkaan, tietää mitä tekee ja sitten että kun on oppinu täällä oleen niin tarkasti paikalla, ettei lintsaa, niin sitten ei sieltäkään lintsais.” (O7)

Elämänhallinnan lisääntyminen, toimintakyvyn parantuminen ja aktivoituminen ovat yksi nivelvaihekoulutuksen keskeisistä tehtävistä. Siihen liittyy se, että opiskelija saa otteen arkirytmistä, herää aamuisin, syö säännöllisesti, eikä lintsaa.

”Sitten kun meni se koulurytmi aika sekasin kun nukku päivät ja illat valvo, niin tota päivärytmiä on saanu täällä aika hyvin takasin, saanu sen haltsaan ja saanu täältä apuja siihen, että kaikkeen tähän perusrytmiin.” (O5)

”Mä oon ollu mökkeytynyt useita vuosia siis omassa kämpässäni kakskytneljä-seittemän niin mulle se on ehkä ollu tärkeintä, että mää aktivoitun ja mulle tulee päivärytmi ja tulee semmonen niinku normi rytmi elämään. Kun sitä ei oo siis ollu vuosikausiin.” (O2)

Keskeistä on myös aktivoituminen oman tulevaisuuden suunnittelussa, oman hyvinvoinnin edistämisessä sekä vapaa-ajan toimintaan osallistumisessa. Elämänhallinnan lisääntyminen ja toimintakyvyn parantuminen liittyvät voimakkaasti vastuullisuuteen oman elämän valinnoista sekä lisääntyneeseen osallisuuteen yhteiskunnassa. Koulutuksessa aktivoituminen ja aktivoituminen konkretisoituvat toiminnaksi muun muassa erilaisina aktiviteetteina, kuten vapaa-ajan toimintana sekä vierailuina, tutustumiskäynteinä, retkinä ja muissa oppimisympäristöissä toteutettavina projekteina.

”...mä toivon ihan hirveesti että toi sirkus jatkuis, emmää tiedä, just joku tollanen, et käydään ainakin kerran viikossa jossain muualla, mut se on aika hyvä, et se olis kerran viikossa, että olis joku aktiviteetti kerran vii-

kossa, käydään jossain muualla, tehdään jotain vähän tollasta erilaista, mitä täällä ei voi tehdä.” (O2)

”Oltiin laskettelemassa. (...)No ne retket mitä me tehään.” (O6)

Opiskeluvalmiudet lisääntyvät laadukkaassa nivelvaihekoulutuksessa jatkuvasti kaiken opiskelun sivutuotteena. Opiskeluvalmiudet vahvistuvat opiskelemalla ja toteutteleamalla opiskelun rytmiin sekä tutustumalla ja keskustelemalla erilaisista opiskelumahdollisuuksista, opiskelumenetelmistä ja oppimistyyleistä.

”Niin siis opiskeluvalmiudet. No kyllä ne varmasti paranee kun selvitetään niitä asioita aika paljon ja ne on koko aika niinku käsillä ne asiat. Et niistä puhutaan ja niitä niinku hoidetaan...” (O2)

”Mehän tosiaan niinkun käydään eri opiskeluvaihtoehtoja läpi tai ollaan käyty aina... Muun muassa että mitä on ammatillisen koulutuksen puolelta.. enimmäkseen... ja muitakin on tällösiä niinkun esimerkiksi just niinkun yksilövalmentajat on niinkun meille ja just niinku opettaja ja kaikki ohjaajat kertoo meille ja me käydään tutustumassa eri paikoissa. Tai sitten yleensäkin käydään läpi. Keskustellaan yleensäkin opiskelusta ja semmosesta että mitä löytää... tai mitä se mahdollisesti tulee olemaan eri paikoissa... kun ihmiset kertoo kokemuksestaan... Ja sitten niinku autetaan hakeutumaan näihin paikkoihin tai silleen annetaan lisätietoa niistä... Ja yleensäkin pyritään niinkun valmentaan silleen yleensäkin esimerkiksi että kun täällä sitten pääsee hyvin mukaan, niin sitten on hyvät valmiudet olla samalla fiiliksellä tai silleen. Pärjää sitten muuallakin paremmin.” (O4)

”No noissa ku hirveesti puhutaan asioita esimerkiksi siellä. niin siellä puhutaan näistä asioista, niin siellä saattaa tulla ihan silleen niinkun semmosia pieniä kukkasia niinku siellä keskustelussa. Et ne niinkun tulee vaan esiin siellä ja niistä asioista puhutaan.” (O2)

”Et keskustellaan niinku tyyppien kanssa, kysytään et mitä opit, ja sit tehdään vaikka niinku netissä semmonen 'kuinka opit' -testi.” (O8)

Opiskeluvalmiuksien lisääntyminen nivelvaihekoulutuksen aikana nähdään merkitykselliseksi jatko-opintovalmiuksien ja ammatinvalinnan näkökulmasta. On tärkeää tietää, millaista on opiskella toisella asteella ja valmistautua siihen vähitellen. Opiskeluvalmiuksien vahvistumiseen liittyy asteittainen totuttautuminen opiskelurytmiin, jos on ollut koulutuksen ulkopuolella tai aikaisemmat opinnot eivät ole onnistuneet.

Opiskeluvalmiuksia lisätään haasteiden asteittaisella lisäämisellä, jotta opitaan sietämään toisen asteen opintojen stressiä ja rytmiä.

”Ja sitten tota, vähän semmosta, että minkälaista sitten voi olla niinku tämmösessä ihan tavallisessa koulussa opiskelu esimerkiksi tai minkälaisia stressitekijöitä ja muita joutuu sietämään tavallisessa opiskelussa jatkuvasti. Tai ei nyt välttämättä ihan jatkuvasti mutta suurimman osan aikaa.” (O3)

Ammatteihin, koulutuksiin ja työelämään tutustuminen toteutuu laadukkaassa nivelvaihekoulutuksessa keskustelemalla, vierailemalla ja kokeilemalla. Ammatinvalinta ja eri koulutusvaihtoehdot ovat koko ajan koulutuksessa läsnä eri keskusteluissa niin ryhmässä kuin yksilövalmennuksessa. Tietoutta ammateista ja koulutuksista lisätään myös tekemällä ammatinvalintatestejä ja katsomalla videoita. Työelämään tutustuminen (TET) Silta-Lisässä ja työelämään valmentautuminen Taika-koulutuksessa ovat hyviä mahdollisuuksia päästä tutustumaan ja kokeilemaan oikeaa työelämää, joskin toisinaan kynnys lähteä työelämään on liian korkea. Silloin työpajat ja oikeat työelämäprojektit omassa ryhmässä tuovat työelämää lähemmäksi.

”Me katottiin jossain vaiheessa niitä videoita niistä ihmisistä, jotka oli niinku tehny ammatinvalintoja ja siinä selitettiin niistä ammateista ja me ollaan tehty niitä testejä ja kaikkee tällästä ja no ollaan sit aika paljon puhuttukki ammatinvalinnasta. Että kyllä se niinkun siinä selkiytyy kun käydään läpitte, että mikä on just sulle se juttu, että mitä sää haluat. (O2)

”No varmaan tutustumista työhön ja sitten niihin jatkokoulutuspaikkoihin...” (O7)

7.2.3 Koulutuksen vaikuttavuustekijät

Koulutuksen vaikuttavuustekijät ovat niitä tuloksia, joita laadukkaalla nivelvaihekoulutuksella saavutetaan. Suurin osa näistä tuloksista on vaikeasti mitattavia yksilössä tapahtuvia sisäisiä muutoksia, kuten ihmisenä kasvaminen, oman elämän selkiintyminen ja hyvä, positiivinen kokemus, joka auttaa elämässä eteenpäin.

Ihmisenä kasvaminen ja voimaantuminen ovat nivelvaihekoulutusten keskeisiä tuloksia. Ihmisenä kasvamista kuvattiin muun muassa aikuistumisena ja kasvamisena, joissa korostuu sisäinen muutos ja käsitys itsestä vastuullisempana sekä kykenevämpänä itsenäisiin valintoihin ja päätöksiin elämässä. Esimerkiksi valmiudet muuttaa omaan

kotiin ja siirtyä toisen asteen opintoihin. Sisäisenä muutoksena kasvaminen ja voimaautuminen on omien voimavarojen tunnistamista ja löytämistä, rohkeutta kokeilla uusia asioita sekä kehittyä ihmisenä. Kasvun ja voimaautumisen kautta suhtautuminen asioihin ja omaan tulevaisuuteen muuttuu positiivisemmaksi.

”Mä oon aikuistunu. (...) Omista asioista huolehtiminen ja... ja ja niinku alkaa aikuistuu sillain, että niinku vois miettiä jo omaan kämpppään muuttamista ja.” (O1)

”Mää oon tosiaankin paljon sosiaalisempi ja aktiivisempi niin omassa henkilökohtaisessa elämässäkin tällä hetkellä. niinkun myös tämmösessä että mää oon, on helpompi mennä tuntemattomien ihmisten kanssa ja tehdä asioita. Että se on niinku mua kasvattanu siinä tai oikeestaan parantanut tää täällä oleminen. Että semmonen on mun mielestä tärkeä, mitä tän jälkeen pitäis olla niinkun. (...) Mun mielestä pitää tapahtua sitä kasvua. Ja siinä että niinkun ohjaaja auttaa tässä asiassa.” (O2)

”Varmaan semmonen omien voimavarojen löytäminen ja mahdollisuuksien kartottaminen. Monet ketkä tulee tämmöseen koulutukseen, niin ne on vähän, tavalla tai toisella hukassa, ehkä.” (O3)

”Se on niinku sinänsä rohkaista ja kannustaa ihmisiä ja sinne tulevia niinku opiskelijoita niinku tekemään ja kokeilemaan uutta, uusia asioita, ja olemaan sillee niinku mukana, niinku sinänsä kehittämään itseään ihmisenä ja olemaan, avautumaan...” (O4)

”Silleen et on löytänyt sen ammatin ja on aikuistunu.” (O1)

Tulevaisuuteen suuntautuminen ja koulutus arvokkaana kokemuksena kulkevat rinnakkain yksilön kasvun ja voimaantumisen sekä ammatinvalinnan ja koulutukseen pääsyn kanssa. Tavoitteena on, että koulutuksen päätyttyä opiskelija olisi valmis jatkaamaan elämässä eteenpäin. Yhteishaku ja ammatinvalinnan ohjaus ovat lukuvuoden aikana tuoneet selkeyttä ja konkretiaa jatkosuunnitelmiin sekä konkretisoineet omia haaveita ja mahdollisuuksia jatko-opintoihin ja työelämään. Keskeistä tulevaisuuteen suuntautumisessa on koulutuksen aikana muodostunut myönteinen ja toiveikas asenne tulevaisuuteen. Omassa elämässä eteenpäin pääseminen voi edetä hyvinkin pienin askelin ja omien yksilöllisten tavoitteiden mukaan.

”Ja se, että kartottais niitä mahdollisuuksia, että mitä näillä taidoilla ja tällä historialla, vaikka koulutushistorialla tai sen puutteella ja näillä

vaikka niinku näillä diagnooseilla tai näillä ongelmilla. Että mitä tästä voi niinku, miten tästä vois jatkaa ja minne suuntaan kannattais jatkaa.” (O3)

No sehän kauheesti riippuu siitä ihmisestä ja sen lähtötasosta. Jollekin se voi olla se, että mun unirytmä on nyt enemmän sen kaltainen, mitä suurimman osan unirytmä on tai jollekin se voi olla jotain ihan muuta. Että, mitä ikinä kellekin, et mikä on sen henkilön ongelma aikasemmin ollut, tai semmoinen tekijä, mikä on vaikeuttanut tavallisessa opinahjossa opiskelua. Että se asia olis edes hiukan korjaantunut ja mennyt eteenpäin. Oliko se keskittymiskyvyn puute tai sosiaalisten tilanteiden pelko tai mikä ikinä kennelläkin on. Että siihen olis tullut jotain niinkun edistystä. Tai vaikkei oliskaan tullut edes mitään edistymistä, että olis saanut edes neuvoja ja tietoa, että mitä voi koettaa tehdä sille asialle. (O3)

Nivelvaihekoulutuksen käyminen nähtiin itsessään arvokkaana kokemuksena, josta tuloksena jää kavereita ja hyvä kokemus, jonka jälkeen on hyvä jatkaa elämässä eteenpäin kohti jatkosuunnitelmia.

”Ehkä semmoinen itsetuntemus myös, et mitkä olis omia vahvuuksia ja missä on parantamisen varaa. Ja sitten mun mielestä se on tärkeätä et tai jos niinkun koulutuksen aikana saa onnistumisen kokemuksia semmosetkin ihmiset, jotka on olleet vaikka kovinkin syrjäytyneitä ovat ajatelleet, että mää en osaa tehdä mitään, tai mää en pysty mihinkään, niin sitten ovat ehkä koulutuksen jälkeen optimistisemmalla kannalla siitä asiasta. Jos ovat saaneet niitä onnistumisen kokemuksia.” (O3)

”Ainakin noi kaverit, tai noi. Sitten muistot, mmm... Emmä tiä. Kokemus ja emmä tiä.” (O1)

”No tää vuosi on ollu aika totanoin aikamoinen ja tapahtumarikas vuosi minkä mää oon täällä ollu, ja tutustunu ainakin moniin ihmisiin ja muuta. On tää ollu tärkeä vuosi vaikka ei ihan aina niin hirveen hyvä mutta on tää joskus ollu myös todella hyvä vuosi... joltain osin... mutta joltain osin ei nynniin hirveen hyvä... ollu positiivisia ja negatiivisia asioita.” (O9)

Ammatinvalinta ja jatkokoulutukseen pääsy on sekä Taika-koulutuksen että Silta-Lisän pajakoulun yksi keskeisistä tavoitteista niin opetussuunnitelman perusteiden kuin opiskelijahaastatteluiden mukaan. Opiskelijoiden haastatteluissa nähtiin tärkeänä, että nivelvaihekoulutuksen päättyessä jokaisella on toisen asteen koulutuspaikka tai joku muu selkeä jatkosuunnitelma.

”No se olis hyvä, et jokainen olis löytänyt jonkun opiskelupaikan mihin vois hakee. Se olis niinku tosi tärkeä, koska jos tän jälkeen vielä on sellainen olo, et mihinkä nytte hakis, niin sitten on vähän hankalaa. Tän jäl-

keen. (...) Ja sitten taas olis hyvä saada se joku paikka minne mennä. Niin se olis aika tärkeä sitten justiin sa neitä opiskelutaitoja olis saanu.” (O5)

”Se, et kaikilla on jatkokoulutuspaikat.” (O7)

”Varmaan joku jatkosuunnitelma, jatkopaikka.” (O3)

7.3 Nivelvaihekoulutuksen prosessi

Sekä opiskelijahaastatteluissa että henkilökunnan ryhmäkeskusteluissa laatua lähestyttiin ajallisesti etenevänä prosessina, jossa keskusteltiin, mikä on nivelvaihekoulutuksen eri vaiheissa tärkeää laadukkaan palvelun näkökulmasta. Pääosin yhden lukuvuoden kestävä nivelvaihekoulutus voidaan jakaa viiteen prosessin vaiheeseen alla olevan taulukon mukaisesti (Taulukko 1):

TAULUKKO 1: Koulutusprosessin laatutekijät

Ennen opintoja	Opintojen alussa	Opintojen aikana	Opintojen loppuvaiheessa	Opintojen jälkeen
Tiedottaminen Opiskelijavalinta	Ryhmytyminen Selkeys	Yhteishenki Yksilölliset tavoitteet ja tavoitteellisuus	Yhteishenki Selkeys Riittävästi haastetta	Tietää, mitä haluaa tehdä
Haastattelut	Hojks/hops	Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot	Valmiudet jatkaa elämässä eteenpäin	Vahvistunut itsetunto
Tiloihin tutustuminen	Keskustelu	Tekemällä oppiminen	Valmiudet tuleviin opintoihin	Onnistumisen tunne
Kokeilu tai tutustumispäivä Positiivinen mielikuva koulutuksesta	Henkilökuntaan tutustuminen Oppimista tukevan ilmapiirin luominen	Tutustumiset työhön ja koulutukseen Elämänhallinnan ja toimintakyvyn kasvu Arvosanojen korotukset (S-L) Ammatteihin, koulutukseen ja työelämään tutustuminen		Selkeä jatkosuunnitelma (opiskelupaikka) Tieto mihin kykenee Parempivointinen ihminen

Koulutusprosessin edetessä toteutuvat asteittain edellä kuvatut laadun osatekijät. Ennen koulusta ja koulutuksen alkuvaiheessa pääpainotus on koulutuksen puitteissa. Ennen koulutusta huolehditaan ulkoiset puitteet ja heti koulutuksen alkuvaiheessa luodaan oppimista tukeva ilmapiiri ja olosuhteet oppimiselle suotuisiksi. Opiskelijoiden kanssa on usein mielekästä työstää yhdessä myös fyysisiä puitteita, jotta tilat muodostuisivat ryhmälle omiksi. Koulutuksen aikana toteutuu koulutusprosessin kannalta merkittävät tekijät. Koulutuksen loppuvaiheessa ja jälkeen nähdään koulutuksen tulokset ja vaikuttavuus.

Ennen koulutusta keskeisiä asioita ovat tiedottaminen ja oikean kohderyhmän tavoittaminen, koulutukseen hakeutuminen ja siihen liittyvät valinnat ja päätökset sekä opiskelijan että henkilökunnan näkökulmasta. Ennen koulutusta keskeinen kysymys onkin: Kenelle koulutus on tarkoitettu? Opiskelijahaastatteluisissa korostui tiedottamisen tärkeys, jotta kaikki, joille Taika-koulutus tai Silta-Lisän pajakoulu voisi olla hyvä vaihtoehto, saisivat tiedon siitä. Haastattelut, tutustumiset ja kokeilupäivät koettiin hyväksi tavaksi tutustua koulutuksiin ja niiden koettiin antavan riittävästi kuvaa siitä, mistä koulutuksissa on kysymys. Merkityksellistä ennen opintoja on – olipa sitten koulutukseen tutustunut tavalla tai toisella – että koulutuksesta jää positiivinen mielikuva.

”No se olis kyl parasta, et tästä tietäis vähän useempi. Että mun lääkärikin olis entuudestaan itte tiennyt siitä, vaikka no tuskin sieltä, mistä mää oon tänne ohjautunut niin kovin moni tänne ohjautuu, mut semmonen yleinen tieto auttaa siinä.” (O2)

”Varmaan on tärkeätä, että esimerkiksi peruskouluissa ja ysiluokkalaisilla, että kun ne suunnittelee minne ne hakee, niin siellä opettajilla ja opoilla olis tietoa, että tämmönenkin koulutus on olemassa.” (O3)

”No siis se, että tiedotetaan kaikille nuorille, että niinku paljon. Kun mää vähän niinkun sattumalta pääsin tänne, et tosiaan kun kävi tutustumassa niin vois paljon enemmän niinkun kertoo heti siinä melkein ysin lopulla alkaa pitää jotain tiedotustilaisuuksii niin nuoret pääsis siihen heti kiini. Ja kun määkin olin ihan loppukesästä vasta kävin siellä. Et se oli aika tärkeätä, et löysin sen. Sitten en tiä mihinkä oisin päätyne, että jos ei tätäkään ois löytyny.” (O5)

”Enemmän niinku ympäri Suomee levittämistä, esim. just niinku Rovaniemelle asti, koska just Rovaniemellä voi olla joku joka muuttaa Tampereelle, ja se tarvii paikan, mihin mennä, ja sit se voi tulla tänne.” (O8)

Henkilökunnan ryhmäkeskusteluissa korostui koulutuksen keskeisen tehtävän sekä koulutusten kohderyhmän selkeä määrittely. Koulutusten ensisijainen tehtävä on saada kokonaisvaltainen hyvinvointi ja elämänhallinta kuntoon, koska ilman näitä taitoja ei jatko-opinnoissa pärjäämiselle ole edellytyksiä. Opiskelijavalinnassa tärkeää on se, että opiskelijalla on oma halu viedä omia asioita eteenpäin ja lisätä omia valmiuksiaan kuntoutua tai pärjätä jatko-opinnoissa.

”No kyllähän me ollaan koko vuosi puhuttu sitä, että sillä elämänhallinnalla ja arjen taidoilla on tosi, ainakin tällä meidän ryhmällä tällä hetkellä ollu se tosi tärkeä päämäärä, et ne sais niinku sitä elämänhallintaa kondikseen ja niitä arjenhallintataitoja. Toki numeroiden korotukset ja alan löytäminen, mutta mitä niillä, niin itseluottamus ja itsetunto, että mitä niillä hyvillä numeroilla ja alan tietämyksellä, jos se arki ei rullaa ja elämänhallinta ei oo kondiksessa.” (T7)

”Mut tota, kyl mä edelleenkin sanoisin sen mitä mää sanoinkin jo, että mun mielestä se kokonaisvaltainen kuntoutumisen tukeminen on se juttu. Että jos se nuori ei oo niinkun kunnossa, niin ihan sama, että mitä me yritetään niinku niitä jatkopolkuja ja muita suunnitella, et jos ei se pohja oo kunnossa, niin sille on kauheen vaikee rakentaa.” (T1)

”...opiskelija on sellanen nuori ja mä en sanois ikähaitaria niinkään, mut se et sieltä löytyy se asenne ja halu (...).Se, että jos ei oo asennetta ollenkaa, eikä vähempää vois kiinnostaa, eikä vähempää vois välittää, niin mun mielestä semmonen ei oo (...) opiskelija. Sillon on keinot aika vähissä.” (T1)

”Ja se yksilökeskeisyys, et tarkastellaan jokaista opiskelijaa siitä lähtökohdasta, missä se on ja tehdään se suunnitelma sen mukaisesti” (T3)

Opiskelijoiden motivaatio ja halu edistää omaa kasvua ja tavoitteiden saavuttamista on selkeä edellytys tuloksekkaalle koulutukselle. Haasteena on opiskelijavalinnan yhteydessä selvittää motivaatiota, koska haastattelutilanteissa opiskelijoiden koetaan vastaavan haastattelijan toiveiden mukaisesti. Myös kokeilupäivät ja pidemmätkin jaksot voivat olla liian lyhyitä todellisen kuvan saamiseen.

”Jos tän sais jotenkin haastattelussa esille. Mutta haastattelutilanteessa on tosi vaikee niillä kysymyksillä saada mitään esille, koska yleensä nää

ihmisethän haastattelussa antaa itestään semmosen kuvan, minkä ne ajattelee, että haastattelija haluaa saada.” (T5)

”Aika vaikee on siinä alkuvaiheessa pelkän haastattelun tai vaikka me pidetään kokeilupäiväkin niin senkään perusteella vielä. Ja sehän voi olla, et se ensimmäinen kuherruskuukausikin menee vielä hyvin ja muuta, et jaksaa pinnistellä, mutta sitten et, en tiedä.” (T1)

Toisaalta opiskelijavalinnan realiteetit tuovat lisähaasteita opiskelijavalintaan, ryhmät täytyy saada täyteen.

”Joo, sit tulee tää, et kun ryhmä pitää saada täyteen. Ne paineet tulee jostain muualta. Se optimitilanne on se et niillä lähdetään liikkeelle, jotka tosiaan tuntuu, että olis sopivia, et tota, kun me ei voida ihan kaikkeen vaikuttaa. Tällä hetkelläkin tuntuu siltä, että ei ihan hirveesti valinnanvaraa sit oo, valitettavasti.” (T1)

”Niin, tilanne oli vähän sellanen, et otettiin kaikki, ketkä vaan tuli, koska oli vajetta siitä väestä.” (T6)

Koulutuksen alkuvaiheessa rakennetaan laadukkaan koulutuksen puitteet yhdessä opiskelijoiden kanssa. Alussa korostuu tutustuminen ja ryhmäytyminen. Yhteinen sävel ryhmän kesken ja henkilökunnan kanssa tulisi löytää heti alkuvaiheessa. Luottamuksen rakentaminen ja oppimista tukeva ilmapiiri rakentuvat vähitellen, mutta sen rakentaminen on aloitettava heti lukuvuoden alussa. Joskus ryhmään tulee opiskelijoita muita myöhemmin, jolloin työntekijöillä on keskeinen rooli ryhmään mukaan pääsemisessä.

”Et saada se luokkayhteisö mahdollisimman nopeeta, niin mun mielestä se on aika tärkeä, et niinku oppilaille tulee mielekästä tulla tänne kouluun. Se on aika tärkeä, et on justii meilläkin oli se ihmeen kun me käytiin selasella vähän niinku leirillä, et oltiin siellä päivä, niin se oli ihan mukavaa, kun oppilaat pääs tutustuun toisiinsa. Se oli ihan mukavaa.” (O5)

”Se että porukka saadaan kavereiks, että huomataan ketkä tulee kenenkin kans toimeen ja sillee... yritetään kaikki saada tulemaan toimeen keskenään, ja sitte selvitetään tarkasti mikä on homman idea.” (O8)

”No ryhmäytymistä tietenkin, että saada se yhteishenki ja ryhmähenki.” (T7)

”Se on ainakin tärkeä että täällön sosialisia ihmisiä että helposti tutustuu toisiin ihmisiin, uusiin ihmisiin ja muihin... se nyt on aika tärkeä...” (O9)

” että alussa tulee heti semmosta niinku vois luottaa toisiin että ois myös sillee hyvä olla että niinkun muut voi luottaa suhunkin.(...) ...alotetaan kasvattamaan aika semmosta hyvää henkeä ja semmosta. Eri tavoilla.” (O4)

”No tietysti voi sanoa sen, että ilman ryhmäytymistä me ei saada min-käänlaisia tuloksia. Se on tosi tärkeä asia. Jos porukka ei oo yhtä ja jos ei oo luottamusta ryhmässä ja ryhmän ja meidän välillä, ei me saada mitään tuloksia aikaseks.” (T2)

”Se ryhmäytyminen ja luottamuksen rakentaminen. Luottamus ei mitenkään helposti synny yhtäkkiä vaan, mutta semmonen, että ryhmäyttämislä. Luodaan se tiivis luottamuksellinen ilmapiiri ja ympäristö.” (T1)

Alkuvaiheessa on tärkeää, että on selkeä struktuuri ja yksiselitteiset tehtävänannot sekä koko lukuvuotta taustoittava ”koko lukuvuoden lukujärjestys”. Selkeä rakenne ja pelisäännöt helpottavat aloitusta uudessa ryhmässä ja tukevat perehtymistä uuteen. Annetut työtehtävät eivät saa olla liian haastavia, mutta toiminta ja tekeminen heti alusta alkaen nivovat ryhmää yhteen ja auttaa tutustumisessa.

”Ja tietysti olis tärkeetä just, et olis semmonen suunnitelma, et miten tää lukuvuosi täst rupee etenemään ja sit niitä perussääntöjä ja. (...) Niinkun se päivästruktuuri ja arjen perusjutut” (T7)

”Joo ja sitten.. ja se, että tehtävänannot on selkeitä varsinkin aluks. Että nyttenhän jo silleen osaa, vaikkei se tehtävänanto oliskaan niin selkee jostain syystä, niin osaa jo omatoimisesti vähän ruveta tekemään jotain tai päätellä. Mutta siinä alussa ei osaa vielä, koska ei tunne sitä, ei tunne paikkoja, eikä tiedä missä mitään on ja ei oo semmosta.” (O3)

”No se, että niinku kerrotaan. Se olis hyvä, et olis sellanen peruskäsitys, mitä koko sinä vuonna tehdään. Se olis hyvä, et kerrotais siinä alkuun heti, et mitä minäkin aikakautena niinku tehään. Mitä tehään syksyllä, mitä tehään keväällä ja tällain kerrotais vähän tarkemmin.” (O5)

”Se että porukka saadaan kavereiks, että huomataan ketkä tulee kenenkin kans toimeen ja sillee... yritetään kaikki saada tulemaan toimeen keskenään, ja sitte selvitetään tarkasti mikä on homman idea.” (O8)

Ryhmytymisen ja toisiin tutustumisen rinnalla yksilöllinen huomioiminen ja yksilöllisten suunnitelmien laatiminen heti opintojen alkuvaiheessa on keskeistä. Hojks on merkittävä menetelmä yksilöllisten tavoitteiden asettamisessa ja seurannassa. Yksilöllisen suunnitelman teko onkin ennemmin hyvä menetelmä, kuin pelkästään asiakirja.

”Ryhmäyttäminen ja sitouttaminen. (...) Mutta sitten yhtälailla sitten tietenkin kun se ryhmäyttäminen, niin heti se yksilöllinen huomioiminen ja se, että tota kyllä se sieltä hojksista ja hopsista tietenkin lähtee kanssa, et kyllä ne molemmat on niitä tärkeitä.” (T1)

”Mulle on joskus aikasemminkin tehty hojksi. Sillon se ei toteutunut mikään siinä hoksissa. mutta siis on se mun mielestä ollu ihna tärkeitä, että on ne tavoitteet siinä jutussa.” (O2)

”Tehtiinköhän me hojksia ihan siinä alussa, varmaankin. Alkuvaiheessa. Se ja varmaan ihan aluks kun koulu alkaa tai mikä tahansa.” (O3)

Koulutuksen aikana toteutuu laadukas koulutus, joka muodostuu aiemmin kuvatuista laadukkaasta koulutuksen elementeistä. Laadukas koulutus muodostuu hyvissä puitteissa toteutetuista koulutusprosessista, jossa toteutuvat sekä yksilölliset että ryhmän yhteiset tavoitteet. Keskiössä ovat monipuoliset opiskelutavat, joista suuri osa toteutuu tekemällä oppien. Yhteiset säännöt ja selkeä koulutuksen rakenne, joka tukee myös yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista ja ihmisenä kasvamista. Laadukas nivelvaihekoulutus toteutuu laajoissa ja monipuolisissa oppimisympäristöissä, eikä rajaudu ainoastaan oppilaitos tai työpajaympäristöön. Opetus ylittää oppiainerajat muodostaen laajoja oppimiskokonaisuuksia.

”Työssä ja työllä tekeminen. Kyllä se kuitenkin on se juttu ja se mitä näiltä opiskelijoiltakin tuli sitä palautetta. Elikkä ne opetuskeskustelut siinä tekemisen ohella, elikkä se on niinkun, mä oon laittanut sillon kun niitä kirjoitettiin ylös, että Taika on ammatillisia taitoja lisäävää, opiskelutaitoja lisäävää, arjen taitoja lisäävää, elikkä se on niinkun... ne on kaikki toisiinsa nivoutuneina ne jutut. Elikkä ne ei oo, et tää on tää ja tää on tää, vaan se on se edelleen se kokonaisvaltaisuus semmosessa sulavassa sopivassa sopassa kaikki.” (T1)

”Ja sit se opiskelijan kasvu ja kehittyminen, se että se saa jotain pelimerkkejä, että elämänlaatu säilyis ainakin ennallaan tai jopa paranis. Sellain niinku kokonaisvaltaisesti elämänlaatu.” (T3)

”Tuliko se esille semmosen yksilöllisen polun muodostaminen? tuliko se esille, että kun opiskelijalla nousee jotain tiettyjä taitoja, kiinnostuksen kohteita ehkä opiskelun aikana, niin lähdetään tukemaan sitä kiinnostuksen kohdetta.” (T2)

”Varmaan ainakin se, että on ne monipuoliset oppimistavat (...) Sitten tietysti tärkeitä on mun mielestä, että ne näkee uusia paikkoja, eli nää tutustumiskäynnit just, aloista tietää enemmän, et se just omaan tulevaisuuteen

suuntaaminen ja kyllä työharjoittelutkin mun mielestä, että jos niihin panostaa ja koittaa, vaikka ne nyt on ollu osalla aika tuskasia, mut kyl ne niinku myös on antanu tosi paljon hyvii kokemuksia sitten.” (T8)

Koulutuksen loppuvaiheessa lähestytään vaikuttavuuden arviointia. Ollaanko koulutuksen aikana saavutettu lukuvuodelle asetetut tavoitteet? Koulutuksen loppuvaiheessa on tärkeää saattaa loppuun aloitetut projektit ja työt sekä selkeyttää jatkosuunnitelmat. Myös opiskeluvalmiuksien vahvistaminen on tärkeää, jotta edellytykset pärjätä toisen asteen opinnoissa olisivat mahdollisimman hyvät.

”Kai se on semmonen että saadaan isommat projektit tai tämmöset suunnitelmat saatas toteutettua tässä samalla.” (O4)

”No tietenkin tähän tekemispuoleen niin nyt meillä on näitä dead lineja, näitä tota tavallaan, et me viedään näitä asioita loppuun.” (T1)

”No sitten vois enemmänkin loppuvuodesta keskittyä sitten niihin kaikkiin niinku opiskelutaitoihin. Pikemminkin, et miten sit pärjää jossain amiksessa ja tälleen niin siinä olis hyvä saada niitä taitoja, et mitenkä opiskella siellä ja muuta.” (O5)

”No tehdään nyt toi yhteishaku ja ollaan mietitty, et mitä haluaa tehdä tän jälkeen ja ollaan keskusteltu ja käyty asioita läpitte. Tavallaan mä veikkaisin, et aika monella on aika selkeet suunnitelmat siitä, et mitä tapahtuu nyt sitten tän jälkeen. Et ne on aika hyvin saatu selville tässä. Et niitä on niin paljon käyty läpitte. Ja se on niinku tärkeätä, ettei tuu semmosta tyhjän päälle jäämis oloo.” (O2)

”Tietysti niinkun tulevaisuudensuunnitelmien tekeminen, mitä nyt ollaan tehtykin ja alotettu. Mutta tota just se, et mihin kukakin sitten seuraavaks hakeutuu. Sen selvittely. Ettei jää niinkun tämän koulutuksen loputtua taas aivan ulkopuolelle, jos ei itse osaa tai jaksa hakeutua.” (O3)

”No edelleenkin varmaan kannustetaan ja sitten niitä suunnitelmia tehdään ihan niinkun keskustelemalla mietitään sitä, et mitä tästä sitten eteenpäin ja mitä vaihtoehtoja. Pohditaan, että mitä kenenkin kohdalla sitten tuleman pitää.” (T1)

”Miten pitää elää ainakin... no kyllä sää tiedät mitä mää tarkotan... mää löydä mitään oikeita sanoja sille mutta miten pitää jatkaa elämässä.” (O9)

”Emmä oikein tiedä, se, että olis valmiudet siinä vaiheessa sitten lähtee pois. ja jatkaa eteenpäin.” (O2)

”Se ainakin, että kaikilla on se selkee ajatus jatkosta, mitä tapahtuu ja mihin menee ja mikä on tulevaisuus.” (T7)

”No että jokaisella olis jotenkin mielessä että sit kun loppuu niin mitä rupeis tekeen tulevaisuudessa... emmä tiedä... emmä tiedä koska ei me nyt vielä ihan siinä lopussa olla.” (O9)

Koulutuksen jälkeen arvioidaan koulutuksen vaikuttavuus, jossa keskeisiä elementtejä ovat aikaisemman luokittelun mukaisesti ihmisenä kasvaminen ja voimaantuminen, tulevaisuuteen suuntaaminen sekä ammatinvalinta ja koulutukseen pääsy.

”Et on ihmisenä kasvua tapahtunut ja on varmempi tulevaisuudestaan ja tietää vähän, et mihin vois tästä suunnata. Tai mihin aikoo suunnata.” (T5)

”Kyllä mun mielestä se itsetunto, elikkä sen perustan rakentaminen oppimis ja työelämään, yhteistyötaitoihin liittyvät valmiudet on niitä ja elämänhallintaan yleensä. Että pikkuhiljaa rupee löytymään sitä vastuuta ja toimeen tarttumista sitten ihan niinkun laajemminkin.” (T1)

”Semonen voimaantuminen vähän niinkun joka osa-alueelta, ainakin niinkun vähän.” (T4)

”Parempivointiset ihmiset.” (O2)

Koulutuksen loppuvaiheessa on tärkeää, että opiskelijalla on positiivinen mieli jatkaa elämässä eteenpäin hyvää kokemusta rikkaampana.

”Olis semmonen yks onnistumisen kokemus koulumaailmasta. Kun silloin syksystä oli ainakin semmonen, kun aina ennen koulu on sortanut ja potkinut ja niin eespäin, niin sitten kun tultiin tänne vähän uuteen paikkaan ja erilaisiin kuvioihin niin sitten se on vähän semmonen uus startti. Et siitä jäis semmonen fiilis, et ei se yhteiskunta nyt aina potkikaan nilkoille.” (T6)

”Jotenkin positiivisempi ajatus siitä tulevaisuudesta ja itsevarmempi. Jotenkin tuntuu, et tosi paljon kaipais sitä, nää nuoret sitä positiivista palautetta, niitä onnistumisen kokemuksia.” (T8)

8 KEHITTÄMISSUUNTIA KOULUTUSTEN JA KUMPPANUUDEN LAADUN PARANTAMISEKSI

Kaikissa haastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa painottui koulutusten kehittäminen. Kehittämisenäkökulma oli luonteva, koska molempia koulutuksia on kehitetty lähivuosina voimakkaasti kehittämishankkeilla, jotka päättyvät kesällä 2013. Lisäksi kehittämisenäkökulmaa korosti henkilökunta, josta suurin osa on mukana ensimmäistä kokonaista lukuvuotta. Ryhmäkeskusteluissa nousikin esiin päättymässä oleva lukuvuosi opettavaisena, jonka jälkeen on helpompi tarttua suunnitelmallisemmin seuraavan lukuvuoden suunnitteluun ja toteutukseen.

Koulutusten keskeisiksi kehittämistehtäviksi molemmissa ryhmissä nähtiin suunnitelmallisuuden ja selkeyden lisääminen, oppiaineiden yhä laajempi yhdistäminen toiminnallisiksi ja työvaltaisiksi oppimiskokonaisuuksiksi sekä oppimisessa hyödynnettävien tilojen ja oppimisympäristöjen edelleen laajentaminen.

”Tota mun mielestä on ollut ehdottomasti hyvä juttu, että on lähdetty näitten seinien ulkopuolelle ja tota siinäkin on mun mielestä monta tämmöstä funktioo, elikkä meidän opiskelijat osaa liikkuu tosi hyvin jo julkisilla...” (T1)

”Suunnitelmallisempi ote, toimivat tilat ja työvälineet.” (T8)

”Jotta me pystytään kehittään tätä toimintaa, me tarvitaan työtiloja lisää.” (T2)

”Joo, siis ihan selkeästi semmosia, mitkä on nyt tän vuoden aikana, kun ollaan harjoteltu, mikkä on noussu ja liittyy siihen palautteeseen, mitä opiskelijoiltakin tuli, niin on tällainen selkeämmän struktuurin luominen, elikkä ja se painottuis sinne alkuvaiheeseenkin jo, että näin edetään. JA tota sinne liittyy tietenkin sopimukset ja säännöt ja tämmöset kaikki yhteiset toimintatavat ja muut. Elikkä niiden painottaminen siinä alkuvaiheessa, että näin me toimitaan sun muuta. Ja se visio, mitä nyt jo ollaan alustavasti heitetty niin on, et me, vaikka me ei tätä jaksojärjestelmää sillä tavalla noudatetakaan kun tuolla ammatillisessa koulutuksessa, niin me teemoitettais tää Taikavuosi, elikkä otettais tälläisiä laajempia teemoja, joitten alle rakennetaan sitten että tämän teeman alle kuuluu nämä asiat. Sinne tulis sitten laajasti liittyen näihin opintoihin.” (T1)

8.1 Koulutuksen laadun mittaaminen haasteena ja kehittämisen mahdollisuutena

Nivelvaihekoulutuksen laadun ja vaikuttavuuden mittaamista ei voida toteuttaa yksinomaan määrällisten mittareiden avulla. Tässä tutkimuksessa toteutettujen haastattelujen sekä lisäopetuksen ja valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opetussuunnitelmien mukaisesti tavoitteet painottuvat yksilölliseen kasvuun ja kehittymiseen. Koulutusten odotetuista tuloksista on erotettavissa selkeästi seurannalla toteutettavissa olevia mittareita, joita ovat jatko-opintoihin sijoittuminen ja arvosanojen korottaminen. Pääosa koulutusten tuloksista perustuu havaittuun tai koettuun muutokseen. Yksilölliset suunnitelmat, kuten hops ja hojks sekä niiden seuranta, ovat mahdollisia dokumentteja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa. Laadukkaan koulutuksen tuloksia on vaikeaa mitata, koska ne syntyvät viiveellä.

Haastatteluista saatujen tulosten pohjalta työpajalla järjestettävän koulutuksen laadun arviointia on mielekästä kehittää tiiviissä kehittämiskumppanuudessa toteuttajien kesken. Haastatteluissa nousi esiin koulutusten valtavirrasta poikkeava luonne, joka mahdollistaa oppimisen ja opiskelun myös niille nuorille, jotka kokevat ”normaalin” koulu tai oppilaitosmaailman itselleen vieraaksi. *”No täällä on nääs aika erilainen toi opetusmetodiikka”* kuvaa hyvin sitä toisin tekemisen kulttuuria, joka leimaa opiskelua työpajaympäristössä. Jotta toisin tekemisen laadusta saataisiin yhä tarkemmin kiinni ja voitaisiin oppia, on koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta mielekästä mitata ja arvioida jatkuvasti.

Tämän opinnäytetyöprosessin aikana on päätetty lähteä mukaan AEO-mittariston pilotointiin, jossa keskeisenä mittarina on koetun elämänlaadun mittaristo. Tämän tutkimuksen perusteella koettu muutos omassa elämässä on yksi keskeisistä nivelvaihekoulutuksen tuloksista. Opiskelijoiden haastatteluilla saatua aineistoa ja sen monipuolista ja kuvailevaa tietoa ei kuitenkaan voida strukturoidulla kyselyllä välittää. Asiakaslähtöisen laadun parantamisen näkökulmasta asiakkaiden kuuleminen arjessa ja jatkuvan palautteen huomioiminen sekä erillisen haastatteluaineiston kerääminen säännöllisesti on perusteltua laadun kehittämisen näkökulmasta.

8.2 Koulutusten eroavaisuuden huomioiminen kehittämistyössä

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston perusteella pyrittiin löytämään työpajaympäristössä järjestettävälle nivelvaihekoulutuksille yhteisiä laatutekijöitä. Haastatteluissa nousi esiin kuitenkin joitakin keskeisesti laatuun vaikuttavia tekijöitä, jotka erottavat Silta-Lisä pajakoulua ja Taika-koulutusta. Koulutusten sisällöllisten laadullisten eroavaisuuksien merkitys korostuu ryhmien profiloitumisessa ja opiskelijavalinnassa. Tämän vuoksi ryhmien keskeiset tehtävät ja kohderyhmä on hyvä määritellä myös erikseen.

Taika-koulutuksen tärkeimpänä tehtävänä voidaan nähdä haastattelujen perusteella kokonaisvaltainen kuntoutumisen tukeminen. Taika-koulutuksen kohderyhmä ei perustu ikään, vaan keskeistä on halu edistää omia yksilöllisiä tavoitteitaan. Kaikki opiskelijat ovat erityisopiskelijoita, joille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks), joka osaltaan korostaa yksilöllisiä tavoitteita. Taika-koulutuksen keskeisenä menetelmänä on kokonaisvaltainen oppiminen taiteen ja kulttuurin avulla ja koulutus on selkeästi suuntautunut käsi- ja taideteollisuusosalalle. Ammatialapainotus tuo koulutukseen hakijoihin ja opiskelijavalintaan alakohtaisia erityispiirteitä. Osa Taika-koulutuksen toiminnasta tapahtuu erilaisissa yhteistyöprojekteissa esimerkiksi teatterin ja sirkuksen kanssa. Nämä yhteistyömuodot nousivat haastatteluissa usein esille oppimisen mahdollisuutena ja koulutuksen vahvuutena.

Silta-Lisä pajakoulu on tarkoitettu peruskoulun samana tai edeltävänä vuonna päättäneille nuorille, eli ikähaitari ei ole kovin suuri. Työntekijöiden keskusteluryhmässä nousi esiin opiskelijavalinta ja koulutuksen kohderyhmä. Silta-Lisän nähdään olevan ensisijaisesti niille nuorille, jotka eivät viihdy pulpettiopetuksessa. Opiskelijavalinnassa pidettiin tärkeänä, että opiskelijalla on halu korottaa arvosanoja tai kerrata peruskoulun aineita tekemällä oppien. Silta-Lisän toiminta yhdistyy vahvasti monialaiseen toimintaan, jolloin erilaisen ammatteihin ja työelämään tutustumiset korostuvat. Työpajatoiminta kohtaa Silta-Lisän monialaisuudessa haasteen, miten eri alojen työpajat ja eri ammatialat saadaan integroitua lukuvuoden opetukseen siten, että jokainen opiskelija pääsee riittävän laajasti, tekemällä oppien, tutustumaan eri aloihin. Ja toisaalta, miten opiskelijat pääsevät riittävästi tutustumaan itseään kiinnostaviin ammatteihin ja aloihin. Silta-Lisässä painottuu jatko-opintovalmiuksien ja jatko-opintoedellytysten lisääminen voi-

makkaasti. Esimerkiksi Silta-Lisän opiskelijat nostivat haastatteluissa usein esiin arvosanojen korotusten tärkeyden sekä yhteisvalinnassa saatavat lisäpisteet.

Koulutusten eroavaisuudet korostuvat prosessin ennen opintoja -vaiheessa, erityisesti tiedottamisessa ja opiskelijavalinnassa. Tiedottamisessa on keskeistä antaa koulutuksesta todellisuutta vastaava mielikuva, johon opiskelija paikan saadessaan sitoutuu. Opiskelijavalinnassa keskeistä on saada tietoa opiskelijoiden motivaatiosta. Haastatteluissa tai kokeilujaksoissakaan ei voida kattavasti arvioida koulutuksen sopivuutta ja opiskelijan motivaatiota koulutuksen suorittamiselle. Mahdollisuus ohjata opiskelijoita heille paremmin sopivien palveluiden piiriin lukuvuoden aikanakin nähtiin haastatteluissa tärkeäksi.

Koulutuksen laadun kehittämisessä ja arvioinnissa tulee ottaa huomioon myös koulutusten eroavaisuudet ja niiden vaikutus koulutusten tuloksiin. Koettu elämänlaadun muutos voi oletettavasti tuottaa hyvin erilaisia tuloksia riippuen opiskelijan lähtötilanteesta, aikaisemmista kokemuksista elämässä sekä iästä. Myös jatko-opintoihin sijoittumiseen ja jatko-opintojen läpäisyyn voi vaikuttaa monet taustamuuttujat liittyen opiskelijan aikaisempaan koulutustaustaan ja elämäntilanteeseen.

8.3 Ajatuksia kehittämistyöhön jatkossa

Tässä opinnäytetyössä on noussut esiin korostuneesti opiskelijoiden ja työntekijöiden ajatukset koulutusten laadusta ja kehittämistarpeista. Lähtiessäni suunnittelemaan tätä opinnäytetyötä, ajattelin, että työssä laatua lähestyttäisiin hyvin teknisesti laatuja järjestelmien ja toimivien prosessien näkökulmasta. Tavoitteena oli luoda mittaristo nivelvaihekoulutuksen laadun arvioimiseksi. Aineistonkeruumenetelmäksi pohdin sähköistä kyselyä. Tavoittaakseni opiskelijoiden ja henkilökunnan käsityksiä laadusta, päädyin kuitenkin haastatteluihin. Opiskelijahaastatteluja toteuttaessani, huomasin olevani sellaisen tietolähteen äärellä, jota ei voi ohittaa ilman syvempää tarkastelua ja pohdintaa. Kuten laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa usein todetaan, on kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä, että tutkimuskysymykset tai -tehtävät muuttuvat prosessin aikana. Näin kävi myös minulle. Kysymysten asettelut tarkentuivat vielä tulosten analysointivaiheessa ja tutkimuksen pääpaino kohdistui laatuksien analysointiin mitta-

riston luomisen sijaan. Tähän vaikutti myös mahdollisuus lähteä mukaan pilotoimaan AEO -mittaristoa sekä aikataulu, joka ei mahdollistanut mittariston kokeilua ja arviointia tutkimuksen aikana. (ks. Aaltola & Valli 2007; Hirsjärvi ym. 2010).

Tutkimuksen aineiston perusteella laatutyön jatkamiselle voidaan nähdä selkeä peruste. Laatutyötä voidaan jatkaa prosessien tarkemmalla määrittelyllä ja päivittämisellä sekä kriittisten menestystekijöiden nimeämisellä. AEO-mittariston pilotoinnin jälkeen tulisi koulutusten laatua arvioida ja tarkastella kokonaisuutena ja määritellä arviointikohteet saatujen kokemusten perusteella. Keskeistä laadun mittaamisessa on se, että mittarit antavat todellisia eväitä toiminnan jatkuvaan parantamiseen ja toimintatapojen kriittiseen tarkasteluun.

Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston rikkauden perusteella voidaan todeta, haastatteluaineiston käsittelyn työläydestä huolimatta, että tulevaisuudessakin opiskelijoiden ja työntekijöiden kokemustietoa tulisi hyödyntää toiminnan kehittämisessä ja arvioinnissa. Esimerkiksi erilaisten tapauskuvausten ja kirjallisten kuvausten kerääminen voi osoittautua joukkopalautteita paremmaksi tietolähteeksi koulutuksia kehitettäessä. Opiskelijoiden halua ja intoa osallistua toiminnan kehittämiseen tulisi jatkossakin hyödyntää. Sillä voi olla vaikutusta paitsi palvelujen parantamiseen myös opiskelijoiden kasvuun kohti aktiivista kansalaisuutta ja kokemuksia osallisuudesta. Haastatteluista saatu aineisto on ollut korvaamatonta oman ammattitaitoni ja ymmärrykseni kehittymisessä tämän prosessin aikana.

Tutkimustulosten perusteella työpajalla järjestettävän koulutuksen laatu voidaan jakaa kolmeen osatekijään; puitetekijöihin, prosessitekijöihin ja vaikuttavuustekijöihin. Yksinään mikään osa-alue ei kuvaa koulutuksen laatua riittävästi, eikä yksittäisen osatekijän mittaaminen anna riittävää tietoa koulutuksen laadusta. AEO-mittariston pilotoinnin yhteydessä voidaan nähdä mielekkäänä verrata mittaria tämän tutkimuksen laadun määrittelyyn. Mikäli vastaavuus ei kaikkien osatekijöiden osalta ole riittävä, mittaristoja voidaan tämän tutkimuksen pohjalta kehittää ja tarpeen mukaan laajentaa. Erillisen mittariston luominen on myös mahdollista, mutta tällöin vertailutiedon saaminen vaikeutuu. Täydentäviä mittareita esimerkiksi puitetekijöiden osalta voi kuitenkin olla mielekästä valmistella.

Tätä työtä tehdessäni ja laatukäsitteistöön sekä laadun mittaamisen teoriaan tutustuessa-
ni jouduin toistuvasti palaamaan keskeisen kysymyksen äärelle: miksi laatua mitataan?
Onko koulutusten tavoitteena tuottaa mitattavia tuloksia vai mittaamattoman arvokkaita
kokemuksia? Parhaimmillaan näistä ei muodostu vastakkainasettelua, vaan toisiaan tu-
keva kehittämisen suunta. Mitattaessa tulee kuitenkin pysähtyä miettimään mittaamisen
tarvetta ja hyödynnettävyyttä todellisen laadun kehittämisen näkökulmasta. Mittareiden
tulee siis vastata kysymykseen, miten voimme kehittää koulutuksia vielä paremmin
opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi? Ympäröivän yhteiskunnan ja opiskelijoiden muut-
tuessa myös koulutusten tulee kyetä jatkuvaan laadun parantamiseen ja kehittämiseen.

”Vierivä kivi ei sammaloidu”

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus.

Alasoini Tuomo, Ramstad Elise (toim.) 2007. Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Helsinki.

Luettu 9.11.2012. www.tekes.fi/fi/document/48481/r53-teksti-jjj-korjattu-final_pdf

Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus, Opetushallitus, Yliopistopaino. 2008. Luettu 24.9.2012

http://www.oph.fi/download/46734_ammattillisen_koulutuksen_laadunhallintasuositus.pdf

Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28. Luettu 12.3.2013: <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Halttunen-Sommardahl, Riitta 2007. Alueelliset yhteistyörakenteet ja osallisuutta tukevat työmenetelmät. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto, 2007.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hokkanen, S. & Strömberg, O. 2006. Laatuun johtaminen. Jyväskylä: Sho Business Oy.

Huttunen, M. 2012. Uutta vertailtavaa tietoa koulutuksen vaikutuksesta opiskelijoiden elämänlaatuun, työllistymiseen ja jatkopolkuihin Ammatillisen erityisopetuksen tulos- ja vaikuttavuusmittarit, AEO-mittarit. Seminaariesitys 15.11.2012.

Hyrkäs E. & Keränen H. 2011. Julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyö sosiaali- ja terveyspalveluiden järjestämisessä Oulun eteläisellä alueella. Haastattelututkimuksen raportti. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Luettu 27.3.2013. www.hewe.fi/ Julkisen_ja_yksityisen_sektorin_yhteistyo_raportti...

Jalonen, H., Aarva, K., Juntunen, P., Laihonen, H., Laitinen I. & Lönnqvist, A. 2011. Arvoverkkoa kokemassa – saaliina tuottavuutta ja innovaatioita. Helsinki: Suomen Kuntaliitto

Janhonen, S. & Nikkonen, M (toim.) 2003. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WSOY.

Jerohin, M. 2012. Työpaja mahdollisuutena? Työpajakoulutuksen merkitys nuorten elämäntulussa. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma

Järvinen, T. & Jahnukainen M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, M. (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimuuseura. Julkaisuja 20. Helsinki, 125-151.

Kaijalainen, H. 2012. Päämääränä strateginen kumppanuus. Tapaustutkimus Helsingin kaupungin sosiaaliviraston ja Lyhty ry:n välisten yhteistyömuotojenkehityksestä. Helsingin yliopisto. Valtiotieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma

Kapanen Anna (toim.) 2010. Uusia avauksia tekemällä oppimiseen. Työpajojen ja ammattiopistojen välisen yhteistyön kehittyminen. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1995. Opetushallitus 9/95. Helsinki: Yliopistopaino.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1

Kujansivu, P., Lönnqvist, A., Jääskeläinen, A. & Sillanpää, V. 2007. Liiketoiminnan aineettomat menestystekijät. Mittaa, kehitä ja johda. Helsinki: Talentum.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöstutkimus

Kännö, P., Laamanen, A., Stenvall, K. & Säilä, E. 2003. Opetustoimen laadun arviointiperusteet. Helsinki: Efektia Oy

Laamanen, K. 2005. Johda suorituskkyä tiedon avulla. Ilmiöstä tulkintaan. Helsinki: Suomen Laatuksesus Oy.

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015. Opetus- kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6.

Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto

Lecklin, O. 2006. Laatu yrityksen mmenestystekijänä. Helsinki: Talentum.

Lillrank, P. 1999. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Otava.

Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Luettu 20.3.2013: <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/lisaopetus.doc>

Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöstutkimus

Mäki, T. 2004. Laadun informaatio-ohjauksen haasteet. Hoitohenkilökunnan ja laatusuosituksen laadulle antamien merkitysten harmonisuus ja ristiriitaisuus. Kuopio: Kuopion yliopisto

Myrskylä, P. 2011. Nuoret koulutuksen ja työelämän ulkopuolella. Työ ja elinkeinoministeriön julkaisuja 12/2011.

Luettu 5.4.2013: http://www.tem.fi/files/29457/TEM_12_2011_netti.pdf

Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Kuopio: Kuopion yliopisto. Väitöstutkimus

Onnismaa, J. 1998 a: Aikuisten ohjaus ammattikäytännönä. Näkökulmia ohjauksellisten menetelmien erityispiirteisiin. Työelämän tutkimus 2. Opetushallitus

Onnismaa, J. 1998 b: Career Guidance Training: Dealing with Uncertainty. – International Journal for the Advancement of Counselling 20:4.

Opetusministeriö. 2003. Opetusministeriön työryhmäjulkaisuja ja selvityksiä 2003:4. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Helsinki: Yliopistopaino

Opetusministeriö. 2004. Opetusministeriön työryhmäjulkaisuja ja selvityksiä 2004:37. Nuorten työpajatoiminnan vakinaistaminen. Nuorten työpajaryhmän esitys. Helsinki: Yliopistopaino

Opetusministeriö. 2005. Opetusministeriön työryhmäjulkaisuja ja selvityksiä 2005:33. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö. 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19. Perusopetuksen laatukriteerit. Helsinki: Yliopistopaino

Oulasvirta, L. 2007. Palvelun laadun arviointi moniportaisessa julkisessa organisaatiossa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Väitöstutkimus.

Perusopetuslaki 628/1998. Finlex.

Luettu 13.2.2013: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pesonen, H. 2007. Laatua! Asiantuntijaorganisaation laatuopas. Juva: Infor Oy

Puro, E. 2011: Perusopetuksen erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Raivola, R. (toim.) 2000. vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemia julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita

Rantanen T. & Toikko T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: University Press.

Silta-Valmennuksen ja Pirkanmaan ammattiopiston välinen koulutuksen yhteistyösopimus ”Taika-koulutus” 20.6.2011

Ståhl, Pirjo & Laento, Kari (2000): Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan; WSOY

Tekemällä turvallisesti tavoitteeseen, Toimintasuunnitelma 2011–2012. Silta-Valmennusyhdistys ry

Todd, Liz 2007. Partnerships for inclusive education : a critical approach to collaborative working / Liz Todd. London : RoutledgeFalmer.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Toikko, T & Rantanen, T. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. KeVer-verkojulkaisu. Luettu 3.5.2013: <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewFile/1088/919>

Toikko, T & Rantanen, T. 2009. tutkimuksellinen kehittäminen. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: University Press.

Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 150/2003. Finlex. Luettu 13.3.2013: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030150>

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Toiminnantarkastuskertomus 146/2007. Luettu 12.12.2012: http://www.vtv.fi/files/113/1462007_Nuorten_syrjaytymisen_ehkaisy_NETTI.pdf

Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelman perusteet

Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa 2010. Määräys 9/011/2010
Luettu 13.11.2012
http://www.oph.fi/download/125116_Vammaisten.pdf

Virikko, H. 2013. Kirjallisen raportoinnin ohje. Tampereen ammattikorkeakoulu. Julkaisematon.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Teemahaastattelun runko

Haastateltavan taustatiedot

Hyvän nivelvaihekoulutuksen elementit

Koulutukseen ehdottomasti kuuluvat asiat

Koulutukseen lisäarvoa tuovat asiat

Kumppanuuden näkyminen koulutuksessa

Kumppanuuden vahvuudet

Kumppanuuden heikkoudet

Kehittämisideat

Liite 2. Suostumuskirje

SUOSTUMUS HAASTATTELUUN



Arvoisa vastaanottaja!

Pyydän teitä osallistumaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on tutkia ja kehittää työ-pajaympäristössä järjestettävän koulutuksen laatua. Haastatteluun kutsutaan oppilaita, opiskelijoita, työntekijöitä ja oppilaitoksen sekä työpajan johtoa. Haastattelujen tarkoituksena on kerätä tietoa, mitkä asiat haasteltavien näkökulmasta ovat tärkeitä työpajalla järjestettävässä koulutuksessa. Haastattelujen aineistoa käytetään koulutuksen laadun parantamiseen.

Tutkimus on Tampereen ammattikorkeakoulun, Sosiaali- ja terveysalan Ylemmän ammatti-korkeakoulututkintoon kuuluva opinnäytetyö. Tutkija työskentelee projektipäällikkönä Avartajat -hankkeessa Silta-Valmennusyhdistys ry:ssä.

Teillä on oikeus kieltäytyä osallistumisesta tutkimuksen missä vaiheessa tahansa, syytä ilmoittamatta. Haastattelut nauhoitetaan, jonka jälkeen ne kirjoitetaan puhtaaksi. Haastateltujen nimet tai muut henkilötiedot eivät tule missään vaiheessa esille, eikä haastatteluja lue kukaan muu kuin tutkija. Tutkimus perustuu luottamuksellisuuteen.

Ennen haastattelua teiltä pyydetään kirjallinen suostumus haastatteluun. Alaikäisen osalta tarvitaan suostumuslomakkeeseen myös huoltajan allekirjoitus. Haastatteluun tulee varata aikaa noin tunti, haastattelut tehdään koulu-/työpäivän aikana erikseen sovittuna ajankohtana.

Toivon, että palautatte suostumuslomakkeen mukana olevassa kirjekuoressa _____.2013 mennessä.

Vastaan mielelläni kysymyksiinne, ottakaa yhteyttä!

Tutkija:

Maija Schellhammer-Tuominen
Sosiaali- ja terveysalan ylemmän
korkeakoulututkinnon opiskelija,
puhelin: 040 565 6075

maija.schellhammer-tuominen@siltavalmennus.fi

Ohjaava opettaja:

Ulla-Maija Koivula
Sosiaali- ja terveysalan ylemmän
korkeakoulututkinnon opettaja

ulla-maija.koivula@tamk.fi

Liite 3. Suostumus haastatteluun

SUOSTUMUS HAASTATTELUUN



Olen saanut sekä kirjallista että suullista tietoa työpajaympäristössä järjestettävän koulutuksen laatua käsittelevästä tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää tutkijalle kysymyksiä.

Ymmärrän, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Ymmärrän myös, että kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Paikka ja aika

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys (alle 18 – vuotiaan haastatteluun osallistuvan osalta)

Suostumuksen vastaanottaja

Tutkija Maija Schellhammer-Tuominen

Liite 4. Opiskelijoiden laatukukka



Liite 5. Työntekijöiden laatukukka

